ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editör

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

Editör Yardımcısı

Arş. Gör. Hasan KIZILDAĞ

Yıl/Year: 9 Sayı/Issue: 30 2022

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

EDİTÖR/EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

EDİTÖR YARDIMCILARI/SUBEDITOR

Arş. Gör. Hasan KIZILDAĞ

ISSN: 2149-0848

www.inesjournal.com

editorines@gmail.com

Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Konya/Türkiye

Selçuk University School of Foreign Languages Konya/Turkey

26.03.2022

Yıl/Year: 9, Sayı/Number: 30, Mart/March

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

EDİTÖR/EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

EDİTÖR YARDIMCILARI/SUBEDITORS

Arş. Gör. Hasan KIZILDAĞ

EDİTÖRLER KURULU/EDITORIAL BOARD

ALAN EDİTÖRLERİ/THE MAIN FIELDS EDITORS

Doç. Dr. Serdar Derman: Gaziantep Üniversitesi - Türkçe Eğitimi - Türkiye

Doç. Dr. Murat Ateş: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Bekir Direkçi: Akdeniz Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Hüseyin Çakır: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi- Türkiye

Dr. Nursel Yalçın: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi - Türkiye

Prof. Dr. Ahmet Naci Çoklar: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi - Türkiye

Prof. Dr. Ömer Beyhan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Şanal: Erciyes Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Şahin: Mersin Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Prof. Dr. Atilla Yıldırım: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması - Türkiye

Doç. Dr. Osman Çekiç: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi - Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Gürhan Can: Hasan Kalyoncu Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık- Türkiye

Prof. Dr. Erdal Hamarta: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık- Türkiye

Prof. Dr. Cengiz Şahin: Hacı Bayram Veli Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık- Türkiye

Prof. Dr. Başaran Gençdoğan: Atatürk Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık- Türkiye

Dr. Selahattin Avşaroğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık- Türkiye

Doç. Dr. Semra Benzer: Gazi Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Dündar Yener: Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Harun Çelik: Kırıkkale Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Ela Ayşe Köksal: Niğde Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Abdülkadir Tuna: Kastamonu Üniversitesi - Matematik Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Kemal Özgen: Dicle Üniversitesi - Matematik Eğitimi- Türkiye
Dr. Hasan Es: Gazi Üniversitesi-İlköğretim Matematik Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Banu Arslantekin: Gazi Üniversitesi- Özel Eğitim- Türkiye
Dr. Ahmet Sakin: Sakarya Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Özge Pınarcık: Düzce Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi - Türkiye
Doç. Dr. Asude Balaban Dağal: Marmara Üniversitesi - Çocuk Gelişimi- Türkiye
Doç. Dr. Devlet Alakoç Pirpir: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi- Türkiye
Doç. Dr. Gökhan Kayılı: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi - Türkiye
Prof. Dr. Sabri Sidekli: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
Doç. Dr. Ömer Yılar: Atatürk Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Arif Özerbaş: Gazi Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
Doç. Dr. Alparslan Görücü: Selçuk Üniversitesi - Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi- Türkiye
Dr. Ece Sarıgül: MEF Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Arif Bakla: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye
Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Arif Sarıçoban: Selçuk Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Hakan Demiröz: Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Özge Gümüş: Adıyaman Üniversitesi-Yabancı Dil Eğitimi-Türkiye
Prof. Dr. Umut Balcı: Batman Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Erdinç Yücel: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Sağlam: Sakarya Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Ömer Faruk Sönmez: Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Zafer Kurtaslan: Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin Serdar Çakırer: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
Dr. Nilay Özaydın: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
Dr. Sedef Eryiğit: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Şehir ve Bölge Planlama- Türkiye
Dr. Ramazan Ertürk: Millî Eğitim Bakanlığı - Eğitim Yönetimi ve Denetimi – Türkiye

YAYIN KURULU/PUBLICATION BOARD

Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Arif Bakla: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Asude Balaban Dağal: Marmara Üniversitesi - Çocuk Gelişimi- Türkiye

Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu: Adnan Menderes Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Ms. Cheung Stephanie: The University of Hong Kong, Hong Kong

Mihaela Gavrila-Ardelean: Universitatea Aurel Vlaicu din Arad, Romanya

Dr. Devrim Höl: Pamukkale Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Gökhan Duman: Gazi Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi, Türkiye

Doç. Dr. Fatih Gürbüz: Bayburt Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Hasan Şahan: Akdeniz Üniversitesi - Spor Yönetimi Bilimleri, Türkiye

Dr. Kimete Canaj: University of Prizen, Kosova

Dr. Min-Hung Chen: National Cheng Kung Üniversitesi - Matematik Eğitimi, Tayvan

Prof. Dr. Münevver Çetin: Marmara Üniversitesi - Eğitim Bilimleri, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Safran: Gazi Üniversitesi - Tarih Eğitimi, Türkiye

Dr. Nadzri Ab Ghani: Universiti Teknologi Mara, Kedah, Malezya

Prof. Dr. Ömer Beyhan: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Programları ve Eğitim. Türkiye

Prof. Dr. Sabri Sidekli: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği- Türkiye

Dr. Silvia Barnová: DTI University - Department of School Education and Psychology, Slovakya

Doç. Dr. Slávka Krásna: DTI University - Department of School Education and Psychology, Slovakya

Dr. Sonya Kostova Huffman: Iowa State Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Tuncay Dilci: Cumhuriyet Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Prof. Dr. Virginia Zhelyazkova: Vuzf Üniversitesi, Bulgaristan

Prof. Dr. Yavuz Erişen: İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi - Eğitim Bilimleri, Türkiye

Prof. Dr. Zafer Kurtaslan: Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi - Müzik Eğitimi - Türkiye

Dr. Ziad Said: College of the North Atlantic Qatar, Katar

Doç. Dr. Zührem Yaman: Selçuk Üniversitesi - Turizm İşletmeciliği, Türkiye

Dr. Ramazan Ertürk: Millî Eğitim Bakanlığı - Eğitim Yönetimi ve Denetimi – Türkiye

DANIŞMA KURULU/ADVISORY BOARD

Dr. Agnes N. Toth: Eötvös Loránd University, Macaristan

Prof. Dr. Ahmet Akkaya: Adıyaman Üniversitesi - Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye

Dr. Anna Marinova: Sofia Üniversitesi, Bulgaristan

Prof. Dr. Atilla Yıldırım: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması - Türkiye

Prof. Dr. Bülent Dilmaç: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkiye

Prof. Dr. Chien-Kuo Lee: National Taiwan University, Taiwan

Prof. Dr. Erdal Hamarta: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık- Türkiye

Doç.Dr. Fatih Yılmaz: Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Türkiye

Dr. Fengyi Frances Lin: USC University, Australia

Doç. Dr. Gabriela Gabrhelova: Dubnica Institute of Technology, Slovakya

Dr. Hassan Ali: The Maldives National Üniversitesi, Maldivler

Dr. Irshad Hussain Hussain: The Islamia University of Bahawalpur, Pakistan

Dr. Keiichi Yamada: Nakamura Gakuen Üniversitesi, Fukuoka, Japonya

Doç. Dr. Mehmet Bayansalduz: Uşak Üniversitesi - Beden Eğitimi ve Spor, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar: Gazi Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim Türkiye

Mgr. Monika Dohnanská: Dubnica Institute of Technology, Slovakya

Prof. Dr. Nadir Çeliköz: Yıldız Teknik Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim Türkiye

Prof. Dr. Ramazan Arı: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi, Türkiye

Dr. Shannon Melideo: Marymount Üniversitesi - Sınıf Eğitimi, ABD

Dr. Slavka Cepelova: Dubnica Institute of Technology, Slovakya

Dr. Tilo Li: Tung Wah College, Hong Kong

Dr. Uğur Demiray: Anadolu Üniversitesi, Türkiye (Vefat) - Türkiye

Prof. Dr. Yavuz Erişen: İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi - Eğitim Bilimleri, Türkiye

Prof. Dr. Yücel Gelişli: Gazi Üniversitesi, - Eğitim Programları ve Öğretim Türkiye

Prof. Dr. Zeki Kaya: Gazi Üniversitesi, Türkiye (Vefat) - Türkiye

Doç. Dr. Zührem Yaman: Selçuk Üniversitesi - Turizm İşletmeciliği, Türkiye

HAKEM KURULU/PEER REVIEW BOARD

Prof. Dr. Münevver Çetin: Marmara Üniversitesi - Eğitim Bilimleri, Türkiye

Dr. Murat Polat: Muş Alparslan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık- Türkiye

Dr. Gamze Kasalak: Akdeniz Üniversitesi - Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi- Türkiye

Prof. Dr. Mediha Sarı: Çukurova Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Doç. Dr. Cevat Eker: Bülent Ecevit Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Doç. Dr. İsmail Gelen: Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Doç. Dr. Sevil Filiz: Gazi Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Prof. Dr. Kerim Gündoğdu: Adnan Menderes Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Prof. Dr. Gülsen Ünver: Ege Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim - Türkiye

Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul: Ege Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Prof. Dr. Ercan Yılmaz: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Bilimleri- Türkiye

Dr. Banu Yaman Ortaş: Trakya Üniversitesi - Eğitim Bilimleri- Türkiye

Doç. Dr. Serhat Arslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Bilimleri - Türkiye

Dr. Pervin Oya Taneri: Orta Doğu Teknik Üniversitesi - Program Geliştirme- Türkiye

Doç. Dr. Sevilay Kilmen: Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Ölçme ve Değerlendirme- Türkiye

Dr. Necla Tuzcuoğlu: Marmara Üniversitesi - Psikolojik Danışma ve Rehberlik- Türkiye

Dr. Adem Semai Tuzcuoğlu: Marmara Üniversitesi - Psikolojik Danışma ve Rehberlik- Türkiye

Doç. Dr. Erhan Şengel: Uludağ Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Ayşe Derya Işık: Bartın Üniversitesi - İlköğretim Sınıf Öğretmenliği- Türkiye

Dr. Ayşegül Karabay: Çukurova Üniversitesi - İlköğretim Sınıf Öğretmenliği- Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Yılmaz: Gazi Üniversitesi - Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Arif Özerbaş: Gazi Üniversitesi - İlköğretim Sınıf Öğretmenliği- Türkiye

Doç. Dr. Tuncay Canbulat: Dokuz Eylül Üniversitesi - İlköğretim Sınıf Öğretmenliği- Türkiye

Dr. Nejla Gürefe: Uşak Üniversitesi - İlköğretim Matematik Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Ahmet Erdoğan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Matematik Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Abdülkadir Tuna: Kastamonu Üniversitesi - Matematik Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Cemil İnan: Mardin Artuklu Üniversitesi - Matematik Eğitimi- Türkiye

Dr. Berna Tataroğlu Taşdan: Dokuz Eylül Üniversitesi: Matematik Eğitimi - Türkiye

Doç. Dr. Ersin Bozkurt: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Fizik Eğitimi - Türkiye

Doç. Dr. Nalan Akkuzu: Dokuz Eylül Üniversitesi - Kimya Eğitimi - Türkiye

Doç. Dr. Melis Arzu Uyulgan: Dokuz Eylül Üniversitesi - Kimya Eğitimi - Türkiye

Prof. Dr. Şafak Uluçınar Sağır: Amasya Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Ela Ayşe Köksal: Niğde Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Dilek Çelikler: Ondokuz Mayıs Üniversitesi- İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Dilek Karışan: Yüzüncü Yıl Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Selda Kılıç: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Biyoloji Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Cengiz Yıldırım: Siirt Üniversitesi - Biyoloji ve Çevre Eğitimi- Türkiye

Dr. Derya Çığır Dikyol: İstanbul Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Zafer Tangülü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Seyfettin Arslan: Dicle Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi - Türkiye

Dr. Alpay Aksin: Amasya Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi - Türkiye

Doç. Dr. Sedat Balyemez: Bartın Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Fatih Yılmaz: Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Murat Ateş: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Nevin Akkaya: Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye

Dr. Ece Sarıgül: MEF Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi- Türkiye

Dr. Nur Akkuş Çakır: Orta Doğu Teknik Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi - Türkiye

Doç. Dr. Gülcan Çakır: Anadolu Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi- Türkiye

Öğr. Gör. Senem Seda Şahenk Erkan: Marmara Üniversitesi - Fransız Dili Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Alper Akdeniz: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye

Dr. Ömür Bütev Dolğun: Artvin Çoruh Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Mümtaz Hakan Sakar: Dokuz Eylül Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Hüseyin Serdar Çakırer: Necmettin Erbakan Üniversitesi-Müzik Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Barış Demirci: Atatürk Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Zafer Kurtaslan: Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Meltem Düzbastılar: Karadeniz Teknik Üniversitesi - Müzik Eğitimi - Türkiye

Prof. Dr. Gülümser Gültekin Akduman: Gazi Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi- Türkiye

Dr. Deniz Ekinci Vural: Dokuz Eylül Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi- Türkiye

Dr. Türker Sezer: Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi- Türkiye

Dr. Ahmet Sakin: Sakarya Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi - Türkiye

Doç. Dr. Özkan Sapsağlam: Gaziosmanpaşa Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi- Türkiye

Dr. Kamile Özer Aytekin: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi - Türkiye

Doç. Dr. Bengü Türkoğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi - Türkiye

Prof. Dr. Hakan Sarı: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Özel Eğitim- Türkiye

Prof. Dr. Celal Büyük: Atatürk Üniversitesi - Din Kültürü Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Aygül Aykut: Erciyes Üniversitesi - Resim Öğretmenliği- Türkiye

Prof. Dr. Oğuz Dilmaç: Atatürk Üniversitesi- Resim Öğretmenliği- Türkiye

Doç. Dr. Meral Batur: Karabük Üniversitesi- Resim Öğretmenliği- Türkiye

Doç. Dr. Gülsen Özcan: Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Beden Eğitimi- Türkiye

Dr. Faruk Manav: Bingöl Üniversitesi - Felsefe Eğitimi- Türkiye

Dr. Şengül Uysal: Erciyes Üniversitesi Eğitim Yönetimi- Türkiye

Doç. Dr. Zührem Yaman: Selçuk Üniversitesi, Turizm İşletmeciliği, Türkiye- Türkiye

YABANCI DİL EDİTÖRLERİ/EDITORS FOR FOREIGN LANGUAGE

Dr. Ece Sarıgül: MEF Üniversitesi-Türkiye

Doç. Dr. Arif Bakla: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi-Türkiye

Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye

Prof. Dr. Arif Sarıçoban: Selçuk Üniversitesi-Türkiye

Doç. Dr. Hakan Demiröz: Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi-Türkiye

Prof. Dr. Umut Balcı: Batman Üniversitesi-Türkiye

Prof. Dr. Erdinç Yücel: Necmettin Erbakan Üniversitesi-Türkiye

Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye

Doç. Dr. Arif Bakla: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi-Türkiye

DIŞ TEMSİLCİLER/REPRESENTATIVE OF FOREIGN COUNTRY

Azerbaycan: Dr. Ruxsare Şükürova- Şifa Ocağı Klinikası- Bakü

Bulgaristan: Dr. Ivan Mıtev- Medical University-Sofya

Japonya: Dr. Chıyomı Shıbıta – Kurume-Fukuoka

Pakistan: Dr. Muzaffar Ali-Sindh Baloch Co-Operative Housing Society Karachi

Slovenya: Dr. Sanja Selımovıc- Ipak Inštitut-Velenje

TARANDIĞI İNDEKSLER/INDEXING

SOBİAD
Citefactor
SIS (Sciencitif Indexing Services)
TEİ (Türk Eğitim İndeksi)
Akademik Dizin
AcademicKeys

ASI (Advanced Science Index)
Genamics Journal Seek
Microsoft Academic
ROAD
WorldCat
Dimensions
Lens.org
RootIndexing

Wizdom
ISI (International Scientific Indexing)
Mendeley
Scilit
Paperity
Lens.org
Naver Academic

Amaç ve Kapsam

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi-The Journal of International Education Science) uluslararası hakemli bir dergi olup yılda 4 kez yayınlanmaktadır. INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi-The Journal of International Education Science) Dergisi, eğitim bilimlerinin her alanından yazı yayınlayan hakemli bir dergidir. Bu çerçevede özgün bilimsel makaleler, çeviriler, çeviri-yazılar, röportajlar, kitap, makale, sempozyum, panel ve bilimsel etkinlik tanıtma çalışmaları ile nekroloji metinleri yayınlar. Uluslararası akademik bir dergi olan INESJOURNAL eğitim bilimlerinde çalışmalar üreten herkese yönelik yazı çağrılarıyla çalışmaya davet eden bir platformudur. Bu doğrultuda uluslararası boyutta nitelikli yayınlar sunarak bilim dünyasına hizmet etme amacındadır.

Aims and Scope

The Journal of International Education Science is an international, peer-reviewed and indexed journal. The journal aims to publish research in the field of Educational Sciences and provide services to scientists. The Journal of International Education Science is an open-access journal that can be accessed easily and free of charge by readers. In The Journal of International Education Science, each article uploaded to the system is carefully checked and forwarded to expert referees in the field. This process is carried out with a large Privacy Policy. The Journal of International Education Science is based on the process of double-blind refereeing. The articles completed by the arbitration process are taken in order of publication according to the dates of arrival. The main objective of The Journal of International Education Science is to become a widely cited Journal in the field of educational sciences.

Etik Kurulu Değerlendirmesi

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi-The Journal of International Education Science)'a gönderilen makalelerde, “insan, toplum ve insanın etkileşim içinde bulunduğu tarihi eser ve kültürel varlıklar üzerinde yürütülecek anket, test, ölçek, mülakat, gözlem, bilgisayar ortamında test, video/film kaydı ve ses kaydı” gibi veri toplama yöntemleri ile yapılacak her türlü bilimsel araştırma ve çalışmalara ilişkin “ETİK KURUL ONAYI” talep edilmektedir.

Ethics Committee Review

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) request “ETHICS COMMITTEE REVIEW” for all kinds of scientific research and studies related to data collection methods such as “human, society, and human interact with historical artifacts and cultural assets to be conducted on the survey, test, scale, interview, observation, computer environment test, video/film recording and voice recording”.

İntihal Politikası

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi-The Journal of International Education Science), intihallere karşı uluslararası politikalara bağlı kalmaktadır. INESJOURNAL intihal algılama için

Screening for Plagiarism

The Journal of International Education Science adheres to the international policies against plagiarism. The Journal of International Education Science is uses the Intihal.net for plagiarism detection.

Intihal.net yazılımını kullanmaktadır.

Yayın Etiği

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi-The Journal of International Education Science), tüm yazarların, gizlilik konularını ciddiye alan ve kişisel bilgilerinizi korumayı taahhüt eden COPE tarafından öngörülen etik standartlara uymasını zorunlu kılar.

Publication Ethics

The Journal of International Education Science requires all authors to adhere to the ethical standards as prescribed by the Committee on Publication Ethics (COPE) which take privacy issues seriously and is committed to protecting your personal information.

Telif Hakkı

Telif hakkı, makalenin bilimsel bir araştırmayı ayrıntılı olarak tanımlamak için yazılmış olduğu belirli yolları korumayı amaçlar. Yazarın haklarını korumak ve yayınlanan araştırmanın yeniden yazdırılması veya diğer amaçlarla kullanımına ilişkin izinleri düzenlemek için gerekli görülmektedir. Yayına kabul edilmiş çalışmaların telif hakları INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi-The Journal of International Education Science)'a devredilmiş sayılır. INESJOURNAL (The Journal of International Education Science), Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır. INESJOURNAL, kullanıcıların bir makaleyi kopyalamasına, dağıtmasına ve iletmesine, yazarın atfedildiği ve makalenin ticari amaçlar için kullanılmadığı sürece makaleyi uyarlamasına olanak tanır.

Copy Right

Copyright aims to protect the specific way the article has been written to describe a scientific research in detail. It is claimed that this is necessary in order to protect the author's rights and to regulate permissions for reprints or other use of the published research. The Journal of International Education Science has a copyright form which is required authors to sign over all of the rights when their article is ready for publication. INESJOURNAL-The Journal of International Education Science is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. INESJOURNAL-The Journal of International Education Science allows users to copy, distribute, and transmit an article, adapt the article as long as the author is attributed and the article is not used for commercial purposes.

Açık Erişim Politikası

INESJOURNAL açık erişimli bir dergi olup, tüm içeriğin kullanıcıya veya kurumuna ücretsiz olarak serbestçe erişilebileceği anlamına gelir. Yayıncı veya yazarın önceden izni olmadan, kullanıcılar, makalelerin tam metinlerini okumak, indirebilir, kopyalayabilir, yazdırabilir, arama yapabilir, bağlantı kurabilir veya diğer yasal amaçlarla kullanabilir.

Open Access Policy

INESJOURNAL is an open-access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author.

Hakem Süreci

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi-The Journal of International Education Science), kör hakemlik sürecinden geçen bilimsel makalelerin yayınlandığı uluslararası indeksli ve hakemli bir akademik dergidir. Yayınların incelenmesi için çalışmaların içeriğine ve hakemlerin uzmanlık alanlarına göre en az iki hakem editör(ler) tarafından atanır. Tüm hakem değerlendirme raporları elektronik ortamda isimsiz olarak gönderilir. Değerlendirmeyi yapan hakemlerin isimleri çifte körleme yöntemi gereği raporlarda ve dergide belirtilmemektedir. Talep edilmesi halinde, hakem olarak dergiye katkı sağlanıldığına ilişkin yazılı bir belge hakemlere verilebilir. Dergide yayın yapmış tüm yazarlar, gelecek sayılarda hakem olarak dergiye katkı sağlamayı kabul etmiş sayılırlar.

Blind Peer-Review Process

The Journal of International Education Science is a double-blind peer-reviewed international academic journal. A minimum of three peer reviewers, who are recognized specialists specific to the topic and area of the submissions, are appointed by the editors. All peer review reports are electronically and anonymously delivered to the contributors. Reviewers' names are withheld by the journal to protect the integrity of the double-blind peer-review process. Upon request, written reports can be provided to the reviewer that attests to their contribution. All published authors accept to act as reviewers for future issues. Peer review is the founding mechanism of academic endeavor. Peer review helps editors make decisions in dialogue with authors. Authors gain important insights about their works and find the chance to develop their work by dint of criticism ensconced in the reviewers' reports and comments.

Makale İşlem Ücreti

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi-The Journal of International Education Science), YÖK ve ÜAK şartnameleri bakımından "kabul veya ret şartına bakılmaksızın başvuru sırasında yayın ücreti alan dergiler" kategorisindedir. Dergiye gönderilen çalışmalardan 300 TL yayın ücreti talep edilmektedir.

APC

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) is in the category of "Journals that receive a publication fee at the time of application regardless of acceptance or rejection conditions" in terms of YÖK and ÜAK specifications. A publication fee of 300 TL is requested from the studies submitted to the journal.

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 9 Sayı: 30, Mart 2022 Year: 9 Number: 30, March 2022

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Araştırma Makaleleri/Research Articles

Ercan YILMAZ

Adaptation of Growth Mindset Scale to English, 1-19

Zihniyet Teorisi Ölçeğinin İngilizce'ye Uyarlanması

Turan PAKER-Ceyda ÖZDEMİR

An Investigation into Assessing the English-Speaking Skill of the 9th Grade Students in Anatolian High Schools, 20-46

Anadolu Liselerinde 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerisi Sınavları Üzerine Bir Araştırma

Nursel ALP DAL-Arzu TUNA-Tuğba YAVUZ

Is Peer Education Effective in Raising Awareness of Gynecological Cancers?, 47-57

Jinekolojik Kanserler Hakkında Farkındalık Oluşturmada Akran Eğitimi Etkili mi?

Deniz TONGA-Erdi ERDOĞAN

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kazanım, Değer ve Beceri İlişkisi, 58-84

The Relationship between Acquisition, Value and Skill in the 2018 Social Studies Curriculum

Sinem ÇAKIR-Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ-Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

Öğretimde Bilinçli Farkındalık: Okul Öncesi Öğretmenleri Örneği, 85-110

Conscious Awareness in Teaching: The Example of Preschool Teachers

Cemil İNAN-Serdar ERKUŞ
Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Hazırlanan Çalışma Yapraklarının Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi, 111-154

The Effect of Workshop Sheets Based on Multi-Intelligence Theory on Mathematics Success and Attitudes of 6th Grade Students of Secondary School

Beyhan BAYRAK-Abamüslim AKDEMİR
Temel Hak Kaynaklı Toplumsal Sorunların Kavranmasında Değer Odaklı Etkinliklerin Etkisi, 155-191

The Effect of Value-Oriented Activities on Approaching Social Problems from Fundamental Rights

Özlem ÇAKMAK TOLAN-Ruken AYGAZ
Ergenlerde Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Duygusal Sorunlar ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, 192-231

Investigation of the Relationships between Perceived Parental Attitudes and Emotional Problems and Social Anxiety in Adolescents

Salih SARIŞIK-Mehtap AYDOĞDU BİLGİÇ-Fatih TUĞRA
Ortaokul 5. Sınıflarda Ağırlıklı Yabancı Dil Eğitim Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, 232-244

Teachers' Opinions on the Foreign Language Intensive Education in Secondary School 5th Grades

Hakan KAÇAR-Mehmet YEL-Vedat UZ-Gülay ACAR-Nazire TUTUMLU
Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerin COVID-19 Salgınında Uzaktan Eğitim Sürecindeki Durumlarının Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem ve Deneyimlerine Göre İncelenmesi, 245-298

Investigation of the Situation of Individuals with Special Learning Disabilities in the Process of Distance Education in the COVID-19 Pandemic According to the Observations and Experiences of Classroom Teachers

Banu ERGÜÇ ŞAHAN-Büşra USTA-Fatma Ebru DURANSEL-Gülistan AKDENİZ
Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yeterliliklerinin İncelenmesi, 299-314

Examination of Class Teachers' Qualifications for Inclusive Students

Ayten DOĞAN KESKİN
"Rüya" Adlı Şiir Kitabının İç ve Dış Yapı Özellikleri Açısından İncelenmesi, 315-326

Examination of the Poetry Book "Rüya" in Terms of Internal and External Structure Features

Gülşah TOPALOĞLU-Adnan AYDIN-Çağlar ÖZKUT-İmge YURDABAKAN
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan İlköğretim 3-4-5. Sınıf Öğrencilerinde Sesli Okuma Becerisi ve Dikkat Performans Düzeyi Arasındaki İlişki, 327-349

Primary School with Special Learning Disabilities 3-4-5. Reading Aloud in Grade Students the Relationship between Ability and Attention Performance Level

Füsun KUBİLAY
Yönetici-Öğretmen İş Birliği ile Öğretmen Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki, 350-372

Investigating the Relationship between Administrator-Teacher Collaboration and Perceptions of Teachers' Self-Efficacy

Mükerrem KALKAN
Eğitimde Sosyal Sorumluluk ve Hesap Verebilirlikle İlgili Yönetici Görüşleri, 373-402

Managers' Views on Social Responsibility and Accountability in Education

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editörden

2014 yılında çalışmalarına başladığımız INESJOURNAL'ın (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi/The Journal of International Education Science) otuzuncu sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Uluslararası akademik bir dergi olan INESJOURNAL eğitim bilimlerinde çalışmalar üreten herkese yönelik yazı çağrılarıyla çalışmaya davet eden bir platformudur. Tıpkı geride bıraktığımız yirmi dokuz sayıda olduğu gibi, bu sayımızda da desteğini esirgemeyen yazarlara, derginin bugünlere gelmesinde emeği geçen dergi yönetimine, hakem, danışma ve yayın kurulundaki değerli akademisyenlere şükranlarımızı sunuyoruz. Eğitim bilimlerine yeni bir soluk getirmek niyetiyle çıktığımız bu yolda siz akademisyenleri yanımızda görmeyi umuyoruz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederken iyi okumalar diler ve saygılarımızı sunarız.

From The Editor

We have published the thirty issue of INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) which started its publication life in 2014. INESJOURNAL, an international academic journal, is a platform that invites everyone to work in educational sciences with calls for articles. Just as in the twenty-nine issues we left behind, we would like to express our gratitude to the authors, the management of the journal, the valuable academicians in the referee, advisory and editorial board for their support in this issue. We hope to see you, valuable academicians, with us on this road we set out with the intention of bringing a new breath to educational sciences. While thanking you for your contribution, we wish you good readings and express our respect.

Editör/Editor
Prof. Dr. Onur KÖKSAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Adaptation of Growth Mindset Scale to English

Zihniyet Teorisi Ölçeğinin İngilizce'ye Uyarlanması

Ercan YILMAZ*

Submitted / Geliş: 30.01.2022
Accepted / Kabul: 12.03.2022
Published /Yayın: 26.03.2022

10.29228/INESJOURNAL.57439

Article Information: **Research Article** Makale Türü: **Araştırma Makalesi**

Citation / Atıf

Yılmaz, E. (2022). Adaptation of growth mindset scale to English. *The Journal of International Education Science*, 9 (30), 1-19.

Yılmaz, E. (2022). Zihniyet teorisi ölçeğinin İngilizce'ye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 1-19.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

***Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, ercanyilmaz70@gmail.com**

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Adaptation of Growth Mindset Scale to English*

Zihniyet Teorisi Ölçeğinin İngilizce'ye Uyarlanması

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Abstract: The aim of this study is to adapt Mindset Theory Scale (Yılmaz, 2022) into English. The participants of the study were 1154 middle school (senior year), high school and university students studying in a major city in the 2021-2022 academic year. Among these participants, 142 took part in testing the language validity of the scale, and 912 took part in the adaptation of the scale. The participants were chosen through simple random sampling. One hundred forty-two students, proficient in English and Turkish, filled the English and Turkish versions of the scale 20 days apart. The correlation between their scores in these versions were r= .963 (p < .01). The correlation coefficients for the relationships between scores of the dimensions and the subdimensions on the English and the Turkish versions of the scale were .876 for Procrastination, .910 for Effort, .944 for Belief in Improvement, .949 for Fixed Mindset and .945 for Growth Mindset. These results indicate that the English version of the scale is equivalent to the original Turkish version. The original structure of the scale was confirmed to exist in the English version. The results indicate that a hierarchical model for the English version of MTS has acceptable fitness values. The relationships between the subdimensions might indicate a good construct validity. Although the AVE value for the sub-dimension of MTS is between 0.44 and 0.50, if the CR value is above 0.70, it does not pose a problem in terms of convergent validity. Finally, the English version of MTS is a reliable and valid scale for measuring the Mindset Theories of students aged 14 and over. This scale, which was adapted to English to contribute to the scientific understanding of Mindset Theory and its relation to other concepts, can be used by teachers, guidance councillors and researchers.

Keywords: Mindset theory, growth mindset, fixed mindset, procrastination, effort, student.

---

* Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. This study was prepared with the approval of Necmettin Erbakan University Scientific Research Ethics Committee (Date: 08.05.2020 Number: 2020/13).

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 08.05.2020 tarih ve 2020/13 sayılı izni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Öz: Bu araştırmanın amacı, Yılmaz (2022) tarafından geliştirilen zihniyet Teorisi ölceğini'nin İngilizceye uyarlamasını yapmaktır. Araştırmanın katılımcıları 2021-2022 Öğretim yılında büyükşehirlerden birinde ortaokul son sınıf, lise ve üniversite öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 1154 öğrenciden oluşmaktadır. Bu katılımcılarından 142 öğrenci ölçeğin dil geçerliliğini test etmek, 912 öğrenci ise ölçek uyarlama sürecini oluşturmaktadır. Katılımcılar basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. İngilizce ve Türkçe dillerine hakim 142 öğrencinin İngilizce form puanları ile 20 gün sonra tekrar uygulanan Türkçe form puanları arasındaki korelasyon katsayıları r= .963 (p < .01) olarak bulunmuştur. ZTÖ'nün boyut ve alt boyutlara göre ise Türkçe form ile İngilizce form arasındaki korelasyon katsayısı; Atalet alt boyutu için r=.876, Değişmezlik İnancı r=.935, Gayret için r=.910, Gelişime İnanç için r=.944, Sabit Özteori için r=.949 ve Gelişim Özteorisi için r=.945 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundan elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin orijinal Türkçe formunun İngilizce formuna eşdeğer olduğu söylenebilir. ZTÖ'nün hiyerarşik ölçüm modellerine ilişkin DFA sonuçlarına göre ölçeğin orijinal formunda olan yapının doğrulandığı anlaşılmıştır. ZTÖ'nün İngilizce formuna ait hiyerarşik ölçüm modellerinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin boyutlarını oluşturan alt boyutlar arasındaki ilişki, yapı geçerliliğinin güçlü olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilinir. ZTÖ'nün alt boyutuna ilişkin AVE değerinin 0.44 ile 0.50 arasında olması, CR değerinin 0.70 üzerinde olması yakınsak geçerliliği açısından sorun oluşturmamaktadır. Sonuç olarak ZTÖ'nün İngilizce formunun 14 yaş üstü öğrencilerinin Zihniyet Teori düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Zihniyet Teorisinin bilimsel olarak anlaşılması ve diğer kavramlarla ilişkisinin araştırılabilmesine katkı sunmak için İngilizce'ye uyarlanan bu ölçeği öğretmenler, psikolojik danışmanlar, mesleklerinde çalışanlar ve araştırmacılar kullanabilir.
Anahtar Kelimeler: Zihniyet teorisi, gelişim özteorisi, sabit özteorisi, atalet, gayret, öğrenci.

Introduction

The cognitive skills of students have been an important research topic in education research. Particularly, a causal relationship has been found between the academic performances of students and their opinion about their skills. 2019 PISA results of OECD member countries showed that there is a positive relationship between average growth mindset scores and students' motivation to realize their tasks sufficiently, general self-efficacy, creating learning targets and positive perception of school, whereas there is a negative relationship between growth mindset and fear of failure. Also, students' growth mindset is an important descriptor of their reading scores (OECD, 2019).

Students' growth mindset is a dimension of their mindset. According to Dweck (2006), mindset is a belief, and it is a two-dimensional, fixed mindset and growth mindset. Dweck's (2006) mindset theory is based on two opposite beliefs. The first of these beliefs is the fixed mindset, which assumes intelligence is determined by genes.

The other is the growth mindset which recognizes intelligence as a quality that can be improved with individual effort (Cadwallader, 2009).

A growth mindset has recently become an important area of study in the field. In particular, different scales have been used in conducting quantitative studies. One of these is Dweck's (2006) 8-item one-dimensional scale. The scale is scored between 0 and 32. A score between 0 and 16 indicates the test taker has a fixed mindset, while a score higher than 16 is an indication of an individual with a growth mindset.

The other scale developed by Dweck (2000) is two dimensional with eight 7-point Likert-type items. Ingebrigtsen's (2018) 6 item scale, which was developed in Norway, has good psychometric qualities. General Mindset survey, developed by Lottero-Perdue and Lachapelle (2019) for students aged 10-11, has six 5-point Likert type items and two dimensions. These dimensions are fixed and growth mindsets.

Midkiff et. al. (2017) have developed an 8 item Growth Mindset scale with two dimensions. This scale was developed with a sample of high school students in the UK. Another scale is by Abd-El-Fattah and Yates (2006), which was developed to determine individuals' beliefs about the nature of intelligence. It has 14 4-point Likert-type items.

It has two dimensions, asset mindset and incremental mindset. Although growth mindset is widely present in the literature (Busch, 2018; Rustin, 2016), data collection instruments about mindset theory are few and limited to specific age groups. Consequently, the lack of a comprehensive instrument that measures mindset theory validly and reliably is an important gap in the field (Lüftenegger and Chen, 2017). The aim of this study is to investigate the relationship between students' mindset theory and various educational variables. The scales about mindset theory tend to focus on growth and fixed mindset. They usually lack information about attitudes that lead to procrastination or development.

One exception is Mindset Theory Scale (MTS) developed by Yılmaz (2022), which describes students' fixed and growth mindsets, as well as students' attitudes related to procrastination or development. This scale has 13 items and two dimensions. Each dimension has two subdimensions. The dimensions of MTS are growth mindset and fixed mindset.

The subdimensions of the growth mindset are Belief in Improvement/Development and Effort, whereas the subdimensions of the fixed mindset are Procrastination and Belief in Permanentness. The scale might contribute to the field of teaching English because of the age group it was developed with (14-year-olds) and the different dimensions of mindset theory it measures (Yılmaz, 2022). An English version of the scale might be needed for its application in different countries. The aim of this study is to adapt Mindset Theory Scale (Yılmaz, 2022) into English.

Theoretical Background

According to Dweck (2006), mindset theory is an individual's beliefs about his/her fundamental qualities. These qualities include both innate features and characteristics of an individual (Murphy and Dweck 2016). Additionally, mindset theory is related to whether an individual believes intellectual abilities are fixed or can be improved with education and effort (Beatson et. al., 2019). Individuals' beliefs about fundamental qualities have two dimensions, growth and fixed mindset. Individuals with a growth mindset believe that intelligence, personality and abilities can be improved, whereas individuals with a fixed mindset believe these fundamental qualities are static and immutable.

These beliefs vary among individuals (Kuusisto et. al., 2017). Individuals with a growth mindset assume one's skills and abilities can be improved with hard work (Laursen, 2015). They believe they can improve their intelligence; that learning is more important; that it is important to challenge mistakes and failures and see them as an opportunity for improvement; that it is possible to learn from others' success and experiences; and that they need to leave their comfort zone and strive for self-improvement (Beere, 2019). Students' intelligence was observed to have developed when they worked on challenging tasks to improve their growth mindset. Challenging tasks for opportunities for students to develop their intelligence (Paunesku et. al., 2015).

Students with growth mindset use strategies such as learning from past experience, responding to feedback and trying new learning strategies, which results in further learning and progress (Dweck, 2016; Yeager and Dweck, 2012). Studies show that when students are supported with opportunities to improve their brains, they perceive their abilities better than students without such support (Schleicher, 2020). Students with a growth mindset work towards gaining new knowledge and skills and developing their skills. They are eager for challenging tasks that promote learning. They confront difficulties with persistence. They ascribe their failures to ineffective study methods and lack of effort (Delavar et. al., 2011; Dupeyrat and Mariné, 2005; Dweck and Molden, 2005; Dweck and Master, 2008). Individuals with a fixed mindset believe that their cognitive skills, personality and creativity are innate and constant. Consequently, they do not strive to change or improve those qualities.

These individuals usually underperform because they avoid new challenging situations due to their fear of making mistakes (Güven and Yılmaz 2017). A fixed mindset is an individual's belief in the immutability of his/her intelligence and skills. Individuals with fixed mindsets undervalue and underestimate their skills. They focus on the results of their work, are adversely affected by challenges, disregard feedback and criticism on their work, and tend to blame themselves for failure (Beatson et. al.,

2019). Moreover, they do not trust their skills and abilities much, have problems with self-respect, might overemphasize negativities and tend to blame others for failures (Ravenscroft et. al., 2012). Students with a fixed mindset are oriented towards performance.

-They try to show their competency to others.

-They choose tasks that can be fulfilled easily and quickly.

-They tend to give up when they are confronted with difficulties.

-They feel helpless under difficulties. It is highly possible for them to abandon the task when they make a mistake. They tend to ascribe failures to their own skills.

-They blame themselves for negative situations and attribute their failures to lack of intelligence (Delavar et. al., 2011; Dupeyrat and Mariné, 2005; Dweck and Master, 2008).

METHOD

Sample

The participants of the study were 1154 middle school (senior year), high school and university students studying in a major city in the 2021-2022 academic year. Among these participants, 142 took part in testing the language validity of the scale, and 912 took part in the adaptation of the scale. The participants were chosen through simple random sampling. Simple random sampling is effective for obtaining a representative sample and for the generalizability of the results of statistical analysis (Gay et. al., 2009). 54% of the participants were female, and 46% were male. 9% of the participants were in 8th grade, 11% were in 9th grade, 13% were in 10th grade, 15% were in 11th, 18% 12th and 34% were studying in university.

Adaptation study

In this study, Mindset Theory Scale (Yılmaz, 2022) was adapted into English. The scale was translated independently by four academicians with PhDs in education. The academicians were also proficient in both Turkish and English. Different versions of the translation were brought together and were discussed to find the most appropriate expressions. A single English questionnaire was formed after a consensus on the items was reached. Then, 15 university students, who were not part of the sample, were asked to evaluate the scale and identify unclear statements. The questionnaire was finalized according to the students' remarks.

Data Analysis

MTS is a 13-item scale with 2 dimensions, Growth Mindset and Fixed Mindset, which, in turn, have 2 subdimensions each. Subdimensions of the Growth Mindset dimension are Belief in Improvement and Effort. Both subdimensions have 3 items; items 6, 10, 13 correspond to Belief in Improvement, while items 2, 8, 12 are related to Effort. Fixed Mindset dimension's subdimensions are procrastination and Belief in Invariance. Items 3,4,7,11 belong to Procrastination, while item 1,5,9 are related to Belief in Invariance. The items are on a 5-point Likert scale (5=matches perfectly how I think, 4= matches how I think, 3= partly matches how I think 2= do not match how I think 1= absolutely do not match how I think). The reliability of the scale was evaluated through Cronbach's alpha and item-item correlation.

The scale's factor structure was verified by confirmatory factor analysis (CFA). Convergent validity, discriminant validity, composite reliability and the variance explained by each structure (average variant extracted) were evaluated through CFA. The maximum likelihood method was used in CFA. This requires a sample size between 100 and 150. The accuracy in determining the difference in results obtained with the maximum likelihood method increases with the sample size (Hair et. al., 1998). Pearson product-moment correlation and Spearman's rank correlation were used to determining the correlation between the variables.

Findings

Language equivalency

One hundred forty-two students, proficient in English and Turkish, filled the English and Turkish versions of the scale 20 days apart. The correlation between their scores in these versions were r= .963 ($p < .01$) (Table. 1).

Table 1. Pearson product-moment correlation analysis of the relationship between the original and the English versions of the scale

			Turkish form						
			Procrastination	Belief in Invariance	Effort	Belief in Improvement	Fixed Mindset	Growth Mindset	Mindset Theory
English form	Procrastination	r	.876**						
	Belief in Invariance	r		.935**					
	Effort	r			.910**				
	Belief in Improvement	r				.944**			
	Fixed Mindset	r					.949**		
	Growth Mindset	r						.945**	
	Mindset Theory	r							.963**

**p < .01

The correlation coefficients for the relationships between scores of the dimensions and the subdimensions on the English and the Turkish versions of the scale were .876 for Procrastination, .910 for Effort, .944 for Belief in Improvement, .949 for Fixed Mindset and .945 for Growth Mindset. These results indicate that the English version of the scale is equivalent to the original Turkish version.

Reliability analysis

Internal consistency is about the homogeneity of the items in the scale. A dimension should consist of items with high inter-correlation. The internal consistency of MTS was examined by its developer, Yılmaz (2022), and found to be within the acceptable range (Cronbach's alpha .70-.82). Cronbach's alpha coefficients of the 4 subdimensions were above .64, which indicates a good level of reliability for all dimensions (Cronbach, 1990).

Table 2. Internal consistency values for MTS

Dimensions and Sub-dimensions of MTS		Number of items	Original Scale (MTS) Cronbach's alpha		Adapted scale (MTS) Cronbach's alpha	
Fixed Mindset	Procrastination	4	.72	.72	.66	.78
	Belief in Invariance	3	.80		.78	
Growth Mindset	Effort	3	.70	.71	.64	.72
	Belief in Improvement	3	.77		.75	
Mindset Theory Scale		13	.80		.79	

The inter-item correlation was analyzed with Spearman's rank correlation test.

Table 3. Spearman's rank correlation coefficients for MTS

Items	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13
M1	1	-110*	.289**	.167**	.462**	-.364**	.194**	-.150**	.515**	-.373**	.281**	-.182**	-.384**
M2		1	-.071	-.074	-.067	.212**	-.281**	.239**	-.114*	.198**	-.169**	.262**	.227**
M3			1	.243**	.258**	-.169**	.134**	-.136**	.270**	-.167**	.174**	-.064	-.268**
M4				1	.092	-.205**	.67**	-.157**	.261**	-.174**	.253**	-.077	-.156**
M5					1	-.344**	.155**	-.024	.512**	-.312**	.250**	-.024	-.229**
M6						1	-.212**	.200**	-.423**	.467**	-.264**	.188**	.454**
M7							1	-.283**	.221**	-.232**	.215**	-.190**	-.147**
M8								1	-.073	.203**	-.123*	.331**	.205**
M9									1	-.385**	.265**	-.105*	-.386**
M10										1	-.338**	.283**	.476**
M11											1	-.154**	-.307**
M12												1	.245**
M13													1

p* < .05, p** < .01

There is a significant positive relationship between the items comprising the Effort subdimension of Growth Mindset dimension (Items 2,8,11, p<.01). There is a significant positive relationship between the items comprising Belief in Improvement subdimension of Growth Mindset dimension (Items 6,10,13, p<.01). There is a significant positive relationship between the items comprising the Procrastination subdimension of the Fixed Mindset dimension (Items 3,4,7,11, p<.01). There is a significant positive relationship between the items comprising Belief in Invariance subdimension of Fixed Mindset dimension (Items 1,5,9, p<.01).

Validity analysis

To test the criterion and construct validity of MTS, criterion models were created, and these models were tested with CFA. First, the created models were tested with CFA for the goodness of fit. Second, the resulting structure was tested for convergent and divergent validity.

Confirmatory Factor Analysis

The fit between the structure of the English version and the original was tested with CFA. Three models were tested in this analysis. The first model tested a four-factor structure, whereas the other models tested two-factor hierarchical structures. The diagrams of CFA are in Figures 1. 2. and 3. The fitness indices resulting from CFA were checked for CMIN and CMIN/DF, RMSEA, AGFI, GFI, NFI, CFI, SRMR, RMR. These values indicate that fitness statistics are within the acceptable range (Schermelleh-Engel et. al., 2003). Fitness indices of the models and acceptable criterion values are given in Table 4.

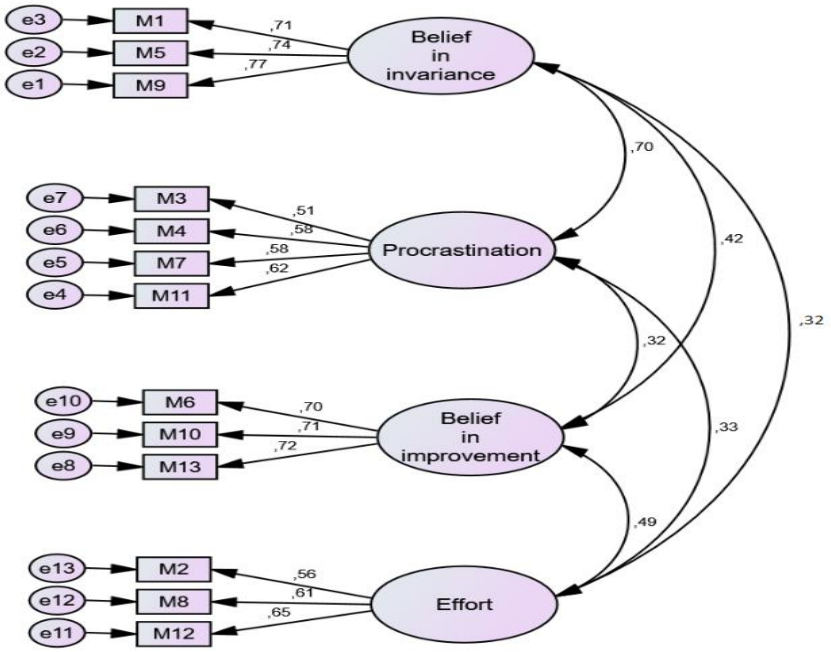


Figure 1. One level multi-factor model for MTS

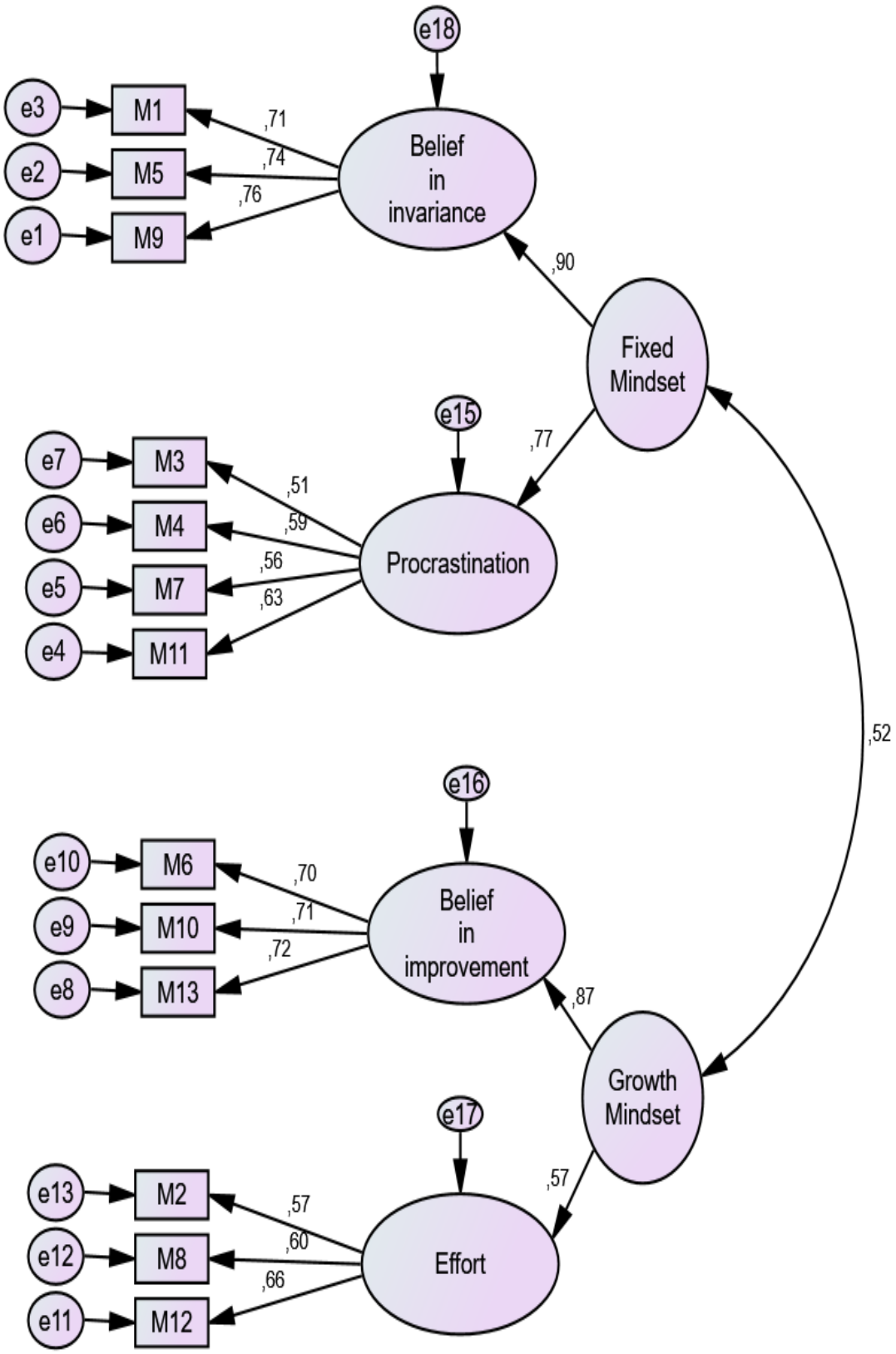


Figure 2. Two-level multi-factor model for MTS

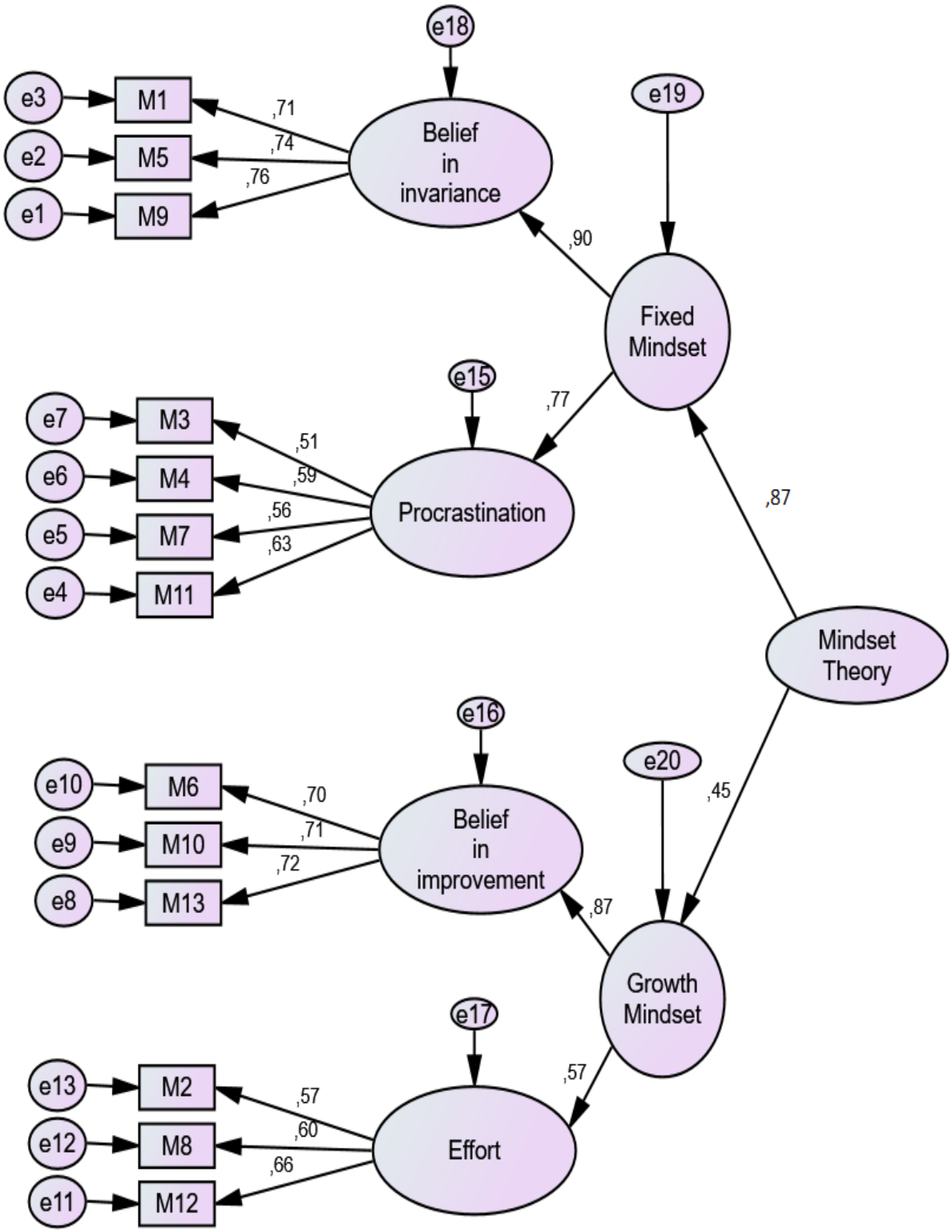


Figure 3. Three-level multi-factor model for MTS

Table 4. The goodness of fit indices for MTS

Indices of fit	Good fit	Acceptable fit	1 level model	2 level model	3 level model
$\chi 2$	$0 \leq \chi 2 \leq 2sd$	$2sd < \chi 2 \leq 3$ sd	157.299 (sd=59)	168.720(sd=60)	168.720(sd=60)
$\chi 2/sd$	$0 \leq \chi 2/df \leq 2$	$2 < \chi 2/df \leq 3$	2.666	2.812	2.812
RMS	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.10$	.046	.048	.048
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	.973	.971	.971
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$	.958	.957	.957
NFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	.942	.938	.938
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.85 \leq CFI < 0.90$	.959	.955	.955
RMR	$0 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 < RMR \leq 0.10$	.045	.049	.049
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$	.033	.036	.036

The original structure of the scale was confirmed to exist in the English version (Table 4.)

The results indicate that a hierarchical model for the English version of MTS has acceptable fitness values. Additional support for the construct validity was obtained by analyzing the relationship between the dimensions of the scale.

Table 5. Correlation coefficients for the relationship between the factors of MTS

Dimensions and Sub-dimensions of Mindset Theory Scale		Procrastination	Belief in Invariance	Effort	Belief in Improvement
Procrastination	r	1	.501**	-214**	-.229**
Belief in Invariance	r		1	-159**	-.319**
Effort	r			1	.347**

**: p<.01

The correlation coefficients of the relationships between the subdimensions of the scale are between -.159 and .501 and significant. The relationships between the subdimensions might indicate a good construct validity.

Convergent validity

To test the convergent validity of the MTS, Average Variance Explained and Compound Reliability was calculated (Fornell and Larcker, 1981).

Table 6. Convergent validity values for MTS

Dimensions of MTS	Subdimensions of MTS	Item number	Factor loads	AVE		CR		CA	
Fixed Mindset	Procrastination	G3	.570	.44	.52	.76	.88	.66	.78
		G4	.808						
		G7	.531						
		G11	.718						
	Belief in Invariance	G1	.824	.62		.83		.78	
		G5	.823						
		G9	.712						
Growth Mindset	Effort	G2	.714	.54	.58	.78	.89	.64	.72

		G8	.751			
		G12	.741			
	Belief in Improvement	G6	.776			
		G10	.787	.61	.83	.75
		G13	.789			
Mindset Theory Scale				.55	.94	.79

AVE values for dimensions and subdimensions of MTS are above 0.50, except for Procrastination. AVE values should be above 0.50 to realize convergent validity (Hair et al. 2014, p.619). Therefore, all dimensions and subdimensions, except Procrastination, have adequate AVE values. CR values for dimensions and subdimensions are above 0.60. CR values about 0.60 are accepted as adequate (Bagozzi and Yi, 1988: 80). Therefore, MTS has adequate CR values. Fornell and Larcker (1981) suggest that subscales with AVE values below 0.50 can be acceptable if their CR value is above 0.70. Therefore, the low AVE value of Procrastination is not problematic for convergent validity.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The aim of this study was to adapt MTS (Yılmaz, 2022), which measures mindset theories of students aged 14 and older, into English and test the adapted version's reliability and validity. Although the importance of mindset theories for the academic success of the students has been noted, there are not many scales that describe students' mindset theories. Moreover, the existing scales are inadequate in describing students' mindset theories due to their focus on growth mindset alone. These scales do not provide information about students' motivation and effort for improving their skills. MTS (Yılmaz, 2022) is a 13-item scale with two dimensions, Growth Mindset and Fixed Mindset, which, in turn, have two subdimensions each. The subdimensions of the Growth Mindset are Belief in Improvement and Effort. The subdimensions of Fixed Mindset are Procrastination and Belief in Immutability. The items are on 5-point Likert scale (5=matches perfectly how I think, 4= matches how I think 3 partly matches how I think 2 do not match how I think 1 absolutely do not match how I think). The reliability of the scale was evaluated through Cronbach's alpha and item-item correlation. The results of statistical tests suggest that MTS is a valid and reliable measurement instrument. A three-level model tested with CFA shows that the adapted version has the structure of the original version, and the goodness of fit is high. The analysis shows that there is a linguistic equivalency between the versions. The inter-relationships between the items are at the expected level. Additional support for the construct validity is the relationship between the subdimensions of the scale. The findings of the reliability of the scale indicate a reliable scale. All dimensions have adequate Cronbach's alpha coefficients, therefore good internal reliability. The English version of MTS is a reliable

and valid scale for measuring Mindset Theories of students aged 14 and over. This scale, which was adapted to English to contribute to the scientific understanding of Mindset Theory and its relation to other concepts, can be used by teachers, guidance councillors and researchers.

References

Abd-El-Fattah, S.M. & Yates, G.C.R. (2006) Implicit theory of intelligence scale: Testing for factorial invariance and mean structure. *Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia.*

Bagozzi, R.P., Yi, Y. (1988) On the evaluation of structural equation models. *J. Acad. Mark. Sci. 16*, 74–94.

Beatson, N. J., Berg, D. A., & Smith, J. K. (2019). The Sheldon effect: fixed mindset does not always mean fragile confidence. *Accounting Education*, 28(5), 532-552.

Beere, J. (2019). *The growth mindset edge: Your guide to developing grit*. Simon and Schuster.

Busch, B. (2018). Research every teacher should know: growth mindset. http://www.theguardian.com/teacher-network/2018/jan/04/research-every-teachershould-know-growth-mindset

Cadwallader, S.M. (2009). *The implicit theories of intelligence of English adolescents identified as gifted and talented* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Warwick.

Delavar, A., Ahadi, H., & Barzegar, M. (2011, August). Relationship between implicit theory of intelligence, 2*2 achievement goals framework, self-regulating learning with academic achievement. *A Verbal Report in the 2nd International Conference on Education and Management Technology, Shanghai, China*.

Dupeyrat, C. & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A Test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43–59.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* NY: Random House Publishing Group.

Dweck, C. (2016), "What having a "growth mindset" actually means", Harvard Business Review, http://thebusinessleadership.academy/wp-content/uploads/2017/03/What-Having-a-Growth-Mindset-Means.pdf

Dweck, C. (2016). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.

Dweck, C.S. & Master, A. (2008). Self-theories motivate self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds). *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications* (pp. 31-51). Erlbaum.

Dweck, C.S. & Molden, D.C. (2005). Self-Theories: their impact on competence and acquisition. In A. Elliot, & C.S. Dweck (Eds.), *The Handbook of competence and motivation* (pp. 122–140). Guilford Press.

Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development.* Taylor & Francis.

Fornell, C. & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *J. Mark. Res. 18,* 39–50.

Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River.

Güven, S. & Yılmaz, N. (2017). Role and importance of family at preschool children environmental education. *European Journal of Sustainable Development*, *6*(4), 105-105.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis.* Macmillan.

Hair, J. F., G. Tomas M. H., Christian M. R. & Marko S. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (pls-sem).* Sage.

Ingebrigtsen, M. (2018). *How to measure a growth mindset. A validation study of the implicit theories of intelligence scale and a novel Norwegian measure* [Master's thesis] UiT Norges Arktiske Universitet.

Kuusisto, E., Laine, S. & Tirri, K. (2017). How do school children and adolescents perceive the nature of talent development? A case study from Finland. *Education Research International*. https://doi.org/10.1155/2017/4162957.

Laursen, K. (2015). Revealed comparative advantage and the alternatives as measures of international specialization. *Eurasian business review*, 5(1), 99-115.

Lottero-Perdue, P. S. & Lachapelle, C. P. (2019). Instruments to measure elementary student mindsets about smartness and failure in general and with respect to Engineering. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology*, 7(2), 197-214.

Lüftenegger, M. & Chen, J. A. (2017). Conceptual issues and assessment of implicit theories. *Zeitschrift fur Psychologie,* 225(2), 99-106. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000286

Midkiff, B., Langer, M., Demetriou, C. & Panter, A. T. (2017). An IRT analysis of the growth mindset scale. In *The Annual Meeting of the Psychometric Society* (pp. 163-174).

Murphy, M.C. & Dweck, C. S. (2016). Mindsets shape consumer behaviour. *Journal of Consumer Psychology* 26(1), 127–36.

Beatson, N. J., Berg, D. A. G. & Smith, J. K. (2019) The Sheldon effect: Fixed mindset does not always mean fragile confidence. *Accounting Education, 28(5),* 532-552. DOI: 10.1080/09639284.2019.1661858

OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume III): *What school life means for students' lives.* PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/acd78851-en.

Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological science,* 26(6), 784-793.

Ravenscroft, S. P., Waymire, T. R. & West, T. D. (2012). Accounting students' metacognition: The association of performance, calibration error, and mindset. *Issues in Accounting Education,* 27 (3), 707–732.

Rustin, S. (2016). New test for 'growth mindset', the theory that anyone who tries can succeed. http://www.theguardian.com/education/2016/may/10/growth-mindset-research-ukschools-sats

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online,* 8(2), 23–74.

Schleicher, A. (2019). PISA 2018 Insights and nterpretations.ile:///C:/Users/Acer/Desktop/PİSA%20GROWT%20MİNDSET/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF%20(2).pdf

Yeager, D. & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist,* 47(4), 302-314. http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2012.722805.

Yılmaz, E. (2022). Development of Mindset Theory Scale (Growth and Fixed Mindset): A validity and reliability study. *Research on Education and Psychology (REP),* 6(Special Issue), 1-24.

Geniş Özet

Giriş

Gelişim Özteorisi, literatürde oldukça fazla yer almasına rağmen (Busch, 2018; Rustin, 2016), Zihniyet Teorisi ile ilgili sadece belli yaş grupları için sınırlı sayıda veri toplama aracı mevcuttur. Zihniyet Teorisi'ni geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçen kapsamlı bir ölçme aracının olmaması alanda büyük bir boşluk olarak görülmektedir (Lüftenegger ve Chen, 2017). Öğrencilerin zihniyet teorisi, eğitim alanında farklı değişkenler açısından araştırılması öngörülmektedir. Gelişim Özteorisi alanında olan ölçeklerin gelişim ve sabit özteoriye odaklandığı değerlendirilmiştir. Bireyi atalete ve gelişmeye yönlendirecek tutumlar hakkında bilgi verilmediği tespit edilmiştir. Oysa Yılmaz (2022) tarafından geliştirilen Zihniyet Teorisi Ölçeği (ZTÖ), hem öğrencilerin sabit özteorisi ve gelişim özteorisi betimlenirken, hem de öğrencileri durağanlığa ve gelişime iten tutumlar hakkında bilgi vermektedir. Yılmaz (2022) tarafından geliştirilen ölçek 13 maddelik ve iki boyutludur. Bu iki boyutun her birisinin iki tane alt boyutu vardır. ZTÖ'nün boyutları gelişim özteorisi ve sabit özteoridir. Gelişim özteorisi boyutunun, alt boyutları; Gelişime İnanç ve Gayret alt boyutlarıdır. ZTÖ'nün Sabit Özteorisi boyutu ise Atalet ve Değişmezlik İnancı alt boyutlarıdır. Yılmaz (2022) tarafından geliştirilen ölçek hem uygulandığı 14 yaş öğrencileri açından hem de zihniyet teorisi farklı boyutlarıyla ölçmesinden dolayı İngilizce alanına kazandırılması önemlidir. Öğrencilerin zihniyet teorisini ölçen ama Türkçe formu geliştirilen Zihniyet Teorisi Ölçeği' nin İngilizce formuna gerek duyulabilir. Bu araştırmanın amacı, Yılmaz (2022) tarafından geliştirilen zihniyet Teorisi Ölçeğini'nin İngilizceye uyarlamasını yapmaktır.

Yöntem

Araştırmanın katılımcıları 2021-2022 eğitim-öğretim yılında büyükşehirlerden birinde ortaokul son sınıf, lise ve üniversite öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 1154 öğrenciden oluşmaktadır. Bu katılımcılarından 142 öğrenci ölçeğin dil geçerliliğini test etmek için katılım sağlamakta; 912 öğrenci ölçek uyarlama sürecini oluşturmaktadır. Katılımcılar basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Bu araştırmada, Yılmaz (2022) tarafından geliştirilen Zihniyet Teorisi (Growth ve Fixed Mindset) Ölçeği' nin (ZTÖ) İngilizceye uyarlama çalışması yapılmıştır Bu kapsamda Türkçe ve İngilizce diline hâkim dört uzman öğretim üyesi tarafından bağımsız olarak çevrilmiştir. Bu çeviriler araştırmacılar tarafından bir araya getirilmiş, en uygun anlam üzerinde tartışılmıştır. Çevrilen maddelerin en anlaşılır olanı üzerinde araştırmacılar hemfikir olduktan sonra tek bir İngilizce form oluşturulmuştur

Bulgular

İngilizce ve Türkçe dillerine hakim 142 öğrencinin İngilizce form puanları ile 20 gün sonra tekrar uygulanan Türkçe form puanları arasındaki korelasyon katsayıları r= .963 (p < .01) olarak bulunmuştur. Çalışma grubundan elde edilen sonuçlara göre ölçeğin orijinal Türkçe formunun İngilizce formuna eşdeğer olduğu söylenebilir. ZTÖ'yü oluşturan 4 boyutun her biri için yapılan analizlerde iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alfa değerleri .64'ün üzerinde bulunmuştur. Cronbach alfa incelendiğinde, tüm boyutların güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Cronbach, 1990). Ölçeğin özgün faktör yapısının İngilizce formu ile elde edilen verilerle uyumlu olup olmadığını incelemek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları ile ölçeğe ilişkin üç adet model sınanmıştır. Birinci modelde ölçeğin dört faktörlü yapısı, diğer modellerde ise ölçeğin iki faktörlü hiyerarşik yapısı test edilmiştir. DFA ile oluşturulan modellerin diyagram şekilleri (Şekil 1. Şekil 2 ve Şekil 3) verilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri; CMIN ve CMIN/DF (Ki-Kare testi). RMSEA (ortalama kareli yaklaşım hatalarının karekökü), AGFI (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi), GFI (uyum iyiliği indeksi), NFI (normlandırılmış uyum indeksi), CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi), SRMR (standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü), RMR (ortalama hataların karekökü) değerleri ile incelenmiştir. Bu değerlere bakılarak uygunluk istatistiklerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmüştür (Schermelleh Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Yapı geçerliliğine ek kanıt olarak ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiş olup pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. ZTÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyonların -.159 ile .501 arasında değiştiği ve .05 düzeyinde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin boyutlarını oluşturan alt boyutlar arasındaki ilişki, yapı geçerliliğinin güçlü olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilinir. ZTÖ'nün yakınsaklık geçerliliğinin testi için Fornell ve Larcker (1981) tarafından önerilen yöntem kullanılarak, Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) ve Bileşik Güvenilirlik (CR) değerleri hesaplanmıştır. ZTÖ'nün ölçeğinin alt boyutuna ilişkin AVE değerinin 0.44 ile 0.50 altında olması, CR değerinin 0.70 üzerinde olmasından yakınsak geçerliliği açısından sorun oluşturmadığı olarak değerlendirilmiştir.

Tartişma ve Sonuç

ZTÖ için yapılan geçerlik ve güvenirlik sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Yapılan üç kademeli DFA'da orijinal formunda olan iki boyut ve her birisine ait iki alt boyutunun doğrulandığı ve modelin iyi uyum verdiği görülmektedir. Yapılan dil eşdeğer geçerliğinin sağlandığı bulunmuştur. Uyarlanan İngilizce formu orijinal Türkçe formuna dil açısından eş değerdir. Ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle olan ilişkisi beklenen düzeydedir. Gerçekleştirilen DFA ile orijinal formunda olan iki boyut ve her birisine ait iki alt boyutunun doğrulandığı ile ZTÖ'nün İngilizce formuna ait hiyerarşik ölçüm modelleri kabul edilebilir

uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Yapı geçerliliğine ek kanıtın ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiyle sağlandığı tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği ile ilişkili bugulara göre bileşik güvenirlik değerlerinin yeterli olduğu görülmüştür. ZTÖ'yü oluşturan 4 boyutun her biri için yapılan analizlerde iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alfa değerlerine göre tüm boyutların güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ZTÖ'nün İngilizce formunun 14 yaş üstü öğrencilerinin Zihniyet Teori düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

An Investigation into Assessing the English-Speaking Skill of the 9th Grade Students in Anatolian High Schools

Anadolu Liselerinde 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerisi Sınavları Üzerine Bir Araştırma

Turan PAKER*
Ceyda ÖZDEMİR**

Submitted / Geliş: 28.11.2021
Accepted / Kabul: 12.03.2022
Published /Yayın: 26.03.2022

doi 10.29228/INESJOURNAL.54771

Article Information: **Research Article** Makale Türü: **Araştırma Makalesi**

Citation / Atıf

Paker, T. & Özdemir, C. (2022). An investigation into assessing the English-speaking skill of the 9th grade students in Anatolian high schools. *The Journal of International Education Science*, 9 (30), 20-46.

Paker, T. ve Özdemir, C. (2022). Anadolu liselerinde 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisi sınavları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 20-46.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

***Prof. Dr., Pamukkale University, tpaker@gmail.com**
****Teacher, T.R. Ministry of National Education, ceyda43662@hotmail.com**

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

An Investigation into Assessing the English-Speaking Skill of the 9th Grade Students in Anatolian High Schools*

Anadolu Liselerinde 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerisi Sınavları Üzerine Bir Araştırma

Prof. Dr. Turan PAKER

Ceyda ÖZDEMİR

Abstract: Speaking tests in high schools have recently gathered substantial attention in Turkey since they were compulsory in 2014. This research attempts to describe the whole process of speaking tests and examine the attitude of the 9th grade students and their teachers towards assessing speaking skill. The participants were 358 students and 22 English language teachers from six different Anatolian high schools in a city in Turkey. Our data were collected through questionnaires and semi-structured interviews as a mixed method research. The quantitative data were analyzed via descriptive analysis, and the qualitative data were analyzed through content analysis. Our results revealed that although there was no standard process in speaking assessment among schools, both teachers and students had positive attitudes towards speaking tests. While students were advocating that speaking tests were useful to improve their English as they created positive backwash effect, teachers believed that they needed these tests in order to diagnose the students' level in terms of their performance. In terms of the administration of speaking exams, teachers planned speaking tests in a detailed way, and then, they informed students about testing and grading procedures. They tested the students individually within appropriate time and with the materials that they are familiar.

Keywords: Speaking test, achievement test, attitude towards speaking test, Anatolian high school.

---

* Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. This study was aproval by Denizli Provincial Directorate of National Education (Date: 12.01.2017 Number: 16605029/44-E.459005). This study was derived from the second author's master's thesis prepared at Pamukkale University, Institute of Educational Sciences, Department of Foreign Language Education. Corresponding Author: Turan PAKER

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 12.01.2017 tarih ve 16605029/44-E. 459005 sayılı izniyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın araştırma safhası 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ikinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir. Sorumlu Yazar: Turan PAKER

Öz: Türkiye'de, 2014 yılından beri liselerde konuşma sınavlarının zorunlu hale gelmesiyle (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014), bu sınavlar büyük çapta önem kazanmıştır. Bu çalışma Anadolu Liselerinde konuşma sınavlarının uygulama süreçlerini, 9. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin konuşma sınavlarına karşı tutumlarını araştırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmadaki katılımcılar Denizli'deki altı farklı Anadolu lisesinden 358 öğrenci ve 22 öğretmendir. Araştırmanın verileri nitel ve nicel olmak üzere anket ve röportajlar yoluyla toplanmıştır. Veri analizlerinde anketler için betimsel analiz ve röportajlar için içerik analizi kullanılmıştır. Bulgulara göre, konuşma sınavlarında standart bir prosedür olmamasına rağmen öğretmen ve öğrencilerin konuşma sınavlarına karşı olumlu tutum benimsemiştir. Öğrenciler konuşma sınavlarının İngilizcelerini geliştirmek için faydalı olduğunu ve sınavlara hazırlanmak için konuşma becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını, öğretmenler de öğrencilerin düzeylerini belirlemek için konuşma sınavlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Sınavın uygulama sürecine yönelik olarak öğretmenler konuşma sınavlarını planlayıp, bu doğrultuda öğrencileri değerlendirme ve puanlama sürecine ilişkin bilgilendirmiştir. Sınavlarda, dersin öğretmeni her bir öğrenciyi sınıf arkadaşlarının da bulunduğu sınıflarda bireysel olarak değerlendirmiştir. Bu yapılan sınavlar sonucunda hem öğretmenler hem de öğrenciler sınav süresinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir.
Anahtar Kelimeler: Konuşma sınavı, başarı sınavı, İngilizce sınavları, konuşma sınavına karşı tutum, yabancı dil olarak İngilizce, Anadolu liseleri.

Introduction

Tests are the main sources for both teachers and learners to get feedback related to their teaching/learning activities and to provide positive washback effect (Shengping and Chong-Ning, 2004). Hence, teachers can organize their future efforts and testing plans more efficiently. Assessing the speaking skill has become one of the important issues (Sak, 2008; Morrow, 2012) as it requires a different arrangement and context. It is generally regarded as "the most challenging of all language tests to prepare, administer, and score" (Madsen, 1983, p. 147). In addition, Sak (2008) exemplifies some problems of speaking tests in the process of administration: administrative costs, difficulties of testing a large number of students individually or in pairs or small groups, training teachers and the total amount of time and the number of teachers needed for implementing the tests. In speaking tests, the nature of the interaction, the test techniques, the topics, the interlocutor effect, and test taker characteristics give reason for possible variability, which degrades the validity and reliability of the speaking test (Brown, 2003; Brown, 2005; Berry, 2007; Brindley, 1991; O'Sullivan, 2006; Shohamy, 1988; Shohamy, 1994). Furthermore, it is challenging for test takers because speaking is done in real-time, "learners' abilities to plan, process and produce the foreign language are taxed greatly" (Luoma, 2004; p. ix). Despite all the problems, it is possible to mini-

mize or overcome them by developing testing procedures meticulously, constructing tasks and rubrics attentively, and training raters continuously.

On the other hand, speaking tests have incontrovertible positive aspects in teaching and testing speaking skill. Inasmuch as "what is assessed becomes what is valued, which becomes what is taught" in classes (McEwen, 1995, p. 42). Paker (2013) reiterates this idea and points out that students cannot ignore any skill as long as it is assessed because testing a skill creates agenda in their mind, which leads to a positive washback effect on both learners and teachers. However, both teachers and students tend to ignore speaking skill owing to the difficulty of testing (Allan, 1999; O'Malley and Valdez-Pierce, 1996, Paker, 2012). As long as teachers prefer easy way of testing by assessing grammar and vocabulary knowledge of students, in particular, as recognition type of test items, the students will not practice speaking skill at all. As a matter of fact, speaking skill and subskills are an indispensable part of the curriculum in language teaching, and this makes them an essential object of assessment as well (Luoma, 2004).

The assessment of speaking skill has evolved dramatically over the last several decades from test of oral grammar and pronunciation to interviews, and more recently, to multiple tasks, often collected over time (Cohen, 1994). Nowadays, it is so popular to assess speaking skill in communication-oriented tasks through which language learners organize their thoughts and ideas effectively and communicate smoothly in a socially acceptable manner (Luoma, 2004). Techniques such as pair and group work, task-based learning, the concept of language awareness have been introduced (R. Hughes, 2002). In this way, students do not only receive knowledge but also construct their own knowledge by thinking, understanding, applying and analyzing (Marlowe and Page, 2005). In addition, assessments should represent a real-life application (Herman et al., 1992). Hence, the learners are exposed to interactive and experience-based assessments such as authentic, performance, or portfolio assessment (Rami et al., 2009). These kinds of assessments are stimulating form of evaluation which will hopefully lead to four types of competences: grammatical, sociolinguistics, strategic and discourse competences (Canale and Swain, 1980).

In Turkey, speaking tests have been compulsory in high schools since 2014 (Regulation for Secondary Education Institutions [RfSEI], 2014). Even so, there is no clear format for speaking tests developed and imposed by Ministry of National Education [MoNE]. There are just some suggestions like discussion time activities or video blogs (V-logs) for speaking tests for the high school English curriculum (MoNE, 2014). Consequently, each high school chooses its own way.

Speaking tests in high schools are the outcome of innovations and reforms in English language curriculum which upholds that none of skills can be passed over in the process of language learning (MoNE, 2013; MoNE, 2014). Previously, the four Eng-

lish language skills were not assessed equally in schools. Listening, speaking and writing skills were ignored in testing while grammar, vocabulary and reading skills were emphasized. It is still criticized that the English classes lack effective communicative competence with too much focus on teaching and assessing grammatical structures by means of structured based items (MoNE, 2014). Eventually, teachers have crucial responsibilities for implementing the policy issues into practice. But most teachers maintain traditional ways due to many reasons such as lack of in-service training, classroom conditions, their incompetency, inefficient materials, and so on.

The aim of this study is to identify the whole process of speaking tests with regard to planning phase, instruction, time allocation, test tasks, materials, testing environment, teachers' roles and behavior, objectivity, rating scales and feedback of English language teachers in the schools. The study also aims to investigate perception and attitudes of the English language teachers and the 9th grade students towards speaking tests in Anatolian high schools. In addition, the study intends to identify whether students' attitudes differ by their gender and schools. Hence, the study has addressed the following research questions:

1. How is speaking skill assessed in Anatolian high schools?
2. What are the teachers' perception and attitudes towards the speaking test?
3. What are the students' perception and attitudes towards the speaking test?

Methodology

Setting

The study was carried out in six Anatolian high schools in a city, Turkey in which the classes are composed randomly, and consist of maximum 34 students according to the RfSEI (2018). Additionally, all of the students have the same curriculum in that they revise and improve the CEFR A1 level, and after that, they proceed through the CEFR A2 and B1 levels (MoNE, 2014). It is compulsory to do pencil-and-paper tests at least twice and a performance test for speaking skill in each academic term (RfSEI, 2016), yet there is no standardization in the assessment procedures in practice. Therefore, all teachers of English have to design and administer their own achievement tests, and thus, test results affect students' achievement in English classes.

Participants

The participants were the 9th grade students and their teachers from six Anatolian high schools in Denizli, Turkey. The 9th grade students were selected because they had six hours of English classes per week while the other graders had four hours of English classes (MoNE - Board of Education [BoE], 2014). The participants were 358 students from the CEFR A1 & A2 level (basic user) and 22 teachers of these students,

which were randomly selected in the stated schools and surveyed. Subsequently, 112 out of 358 students, and 13 out of 22 teachers were interviewed voluntarily.

Data Collection

Instruments

The research was designed as the convergent parallel design in mixed method (Creswell and Plano Clark, 2011). Questionnaires and interviews for both teachers and students were the main instruments to obtain and enrich data. The instruments in this study were produced by analyzing some theses like Duran (2011), Güllüoğlu (2004), Höl (2010), Lozovska-Güneş (2010), Önal (2010). Two questionnaires were designed, one for students and the other for teachers in both Turkish and English. Four experts in ELT department, two English language teachers and three Turkish language teachers were consulted in order to ensure the content and face validity of the instruments, and then the instruments took their final version. The questionnaires having 52 items for students and 44 items for teachers involved two parts. Part 1 was composed of five-point Likert scale (1: strongly disagree; 2: disagree; 3: partly agree; 4: agree; 5: strongly agree), and Part 2 embodied multiple-choice items and open-ended items asking participants' comments. The questionnaires were administered to 358 students and 22 teachers.

Furthermore, a semi-structured interview was designed to get in-depth data by interviewing the participants. For this purpose, five questions were asked to both the teachers (13) and the students (112). The aim was to triangulate the data from the questionnaires and interviews. The questions were related to opinions, manners and preferences of the teachers and students for speaking tests. Their possible suggestions were also asked. Reliability issue of the speaking tests was examined.

Data Analysis

The quantitative data were collected through questionnaires for both students and teachers and analyzed in terms of descriptive analysis by Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 22.0. The qualitative data were collected through semi-structured interviews. They were recorded and transcribed to analyze the content thematically. First, the coding unit was defined in the process of content analysis. Then, themes and sub-themes were determined. Consequently, they were associated to research questions. Finally, the consistency of the coding was rechecked.

Results and discussion

The Way How Speaking Skill is Assessed in Anatolian High Schools

Teachers' perspective

Our data revealed that there was no standard procedure used for speaking tests in Anatolian high schools. Even some teachers can test speaking skill differently in the same high school. The items investigating how speaking skill was assessed in Anatolian high schools from teachers' perspective and their quantitative analysis were presented in descending order in terms of the mean scores of the items in Table 1.

Table 1

Descriptive statistics for the way how speaking skill is assessed in Anatolian high schools from teachers' perspective

The items	Mean	Sd	SD%	D%	PA%	A%	SA%
23. I supported the students with my positive behavior during the speaking test.	4.95	.37	0	0	0	9.1	86.4
7. I let the students know what testing procedure will be adopted prior to a speaking test.	4.77	.52	0	0	0	27.3	68.2
36. I was objective in assessing the performance of the students.	4.64	.58	0	0	4.5	27.3	68.2
8. I declare rubric items and marks for each item before a speaking test.	4.59	1.09	4.5	4.5	0	13.6	72.7
10. I give the necessary time for the students in order to cram for the speaking test by announcing the time of it in advance.	4.59	.73	0	0	13.6	13.6	72.7
17. I both asked questions to the students and gave their marks as both assessor and interlocutor during the speaking test.	4.23	.97	0	9.1	9.1	31.8	50
5. I prepare a rubric or a checklist for the speaking test.	4.41	1.00	4.5	0	9.1	22.7	63.6
25. I used a checklist or a rubric to assess their performance.	4.41	.79	0	4.5	4.5	36.4	54.5
22. I tolerated their mistakes not to demotivate the students during the test.	4.41	.73	0	4.5	0	45.5	50
14. The classroom was noisy during the	2.82	1.53	22.7	22.7	31.8	0	18.2

speaking test.							
12. I tested the students in a quiet room.	2.82	1.22	18.2	18.2	36.4	18.2	9.1
26. I recorded the students' performances.	2.36	1.00	18.2	40.9	31.8	4.5	4.5
24. I behaved in a biased way for some students during the speaking test.	1.91	1.34	54.5	22.7	9.1	9.1	0

N=22

Our findings reveal that majority of the teachers informed the students about testing procedures prior to the test (item 7, m: 4.77; sd.: .57). In addition, teachers remarked that they planned the process of the speaking test with their colleagues at the beginning of the term or academic year. In addition, in the interviews, teachers also revealed that they did not prefer cooperation in the assessment process; instead, they would rather cooperate with their colleagues in planning and designing the test task, materials and rubrics in terms of standardization. However, they felt that they were questioned and even judged by their colleagues in the assessment process. As such, cooperation meant intervention in their scoring way for them. Ultimately, teachers would prefer to assess students' speaking skill individually.

During the speaking test, they gave necessary time for the students in order to cram for the speaking test by announcing the date and time of it in advance (item 10, m: 4.59; sd.: .73). They allocated minimum two minutes and maximum 15 minutes for each student. They used such materials as course book, pictures, objects, realia, films, video, EBA software, question pool, topics for discussion, news, magazines, brochures, dialogue for role-play, incomplete stories, reading passages, dialogues, and topics for presentation. Teachers also emphasized that they adopted both roles: interlocutor and assessor individually during the test (item 17, m: 4.23; sd.: .97).

Although rubric is compulsory, there is no standard rubric for speaking tests in high schools. Our data revealed that criteria of the rubric for the speaking test were those: clarity of expression, content, organization, vocabulary, accuracy, fluency, pronunciation, body language, eye contact, students' enthusiasm. Teachers pointed out that they used a checklist or a rubric to assess students' performance (item 25, m: 4.41; sd.: .79).

On the other hand, almost all the teachers agreed and believed strongly that they supported the students with their positive behavior during the speaking test (item 23, m: 4.95; sd.: .37). On the other hand, the positivity should be questioned because the responses given about the objectivity of the tests by the teachers in the questionnaire and the interviews were not consistent. Next, the teachers reported that they were objective in assessing the performance of the students (item 36, m: 4.64; sd.: .58).

However, in the interviews, most teachers had trouble with objectivity, and the quantitative and qualitative data contradicted each other. Teachers could not discriminate between students' test performance and class performance. They labeled their students in their mind according to their performance during class hours and especially their previous marks in their pencil-and-paper tests. For example, if a student got 50 from pencil-and-paper test, teachers would prefer giving about 60 or 40 marks depending on the student's performance. Although teachers used a checklist or a rubric during the assessment, they felt insecure about scoring, so they generally gave high marks so as to show their support or even fix a problem. Some examples of the teachers' statements in the interviews:

- T-10- …I do not give very low marks to students; generally, I give good marks to motivate them.
- T-11- I use a rubric, but I still give extra points to all students when I have trouble with scoring.
- T-6- We do not give low marks to anybody in speaking tests. We generally give higher marks than the other tests (pencil-and-paper tests). If a student takes high marks but s/he has problem with speaking tests, I tolerate the student in speaking tests, and I give easier tasks to the student on behalf of his/her motivation.

When the students ask or criticize the reason for their marks, teachers do not know how to justify their own grading even if they use a rubric or checklist. Most of the teachers also did not record the students' performance, which enhances test reliability and transparency (item 26, m: 2.36; sd.: 1.00). Instead, teachers avoided testing students alone. Teachers believed that if all students witnessed the speaking test, students would appraise the test as reliable and scoring as transparent. Some teachers' views were illustrated as follows:

- T-9- Students' classmates should witness their performance. If some students share the same topic with their classmates, they can compare one another's performances.
- T-4- All students can listen to the performances of one another in the classroom.

Even so, some teachers were not satisfied with this testing condition and some of them had some suggestions:

- T-9- Environment should be convenient. Each student should be tested alone in a quiet class. Teachers should not interfere with students and correct their mistates during the test.

- T-7- It is necessary to test students one-to-one. We have to allocate enough time for each student, however, we cannot apply it due to the crowded classes.

Students' perspective

The items investigating how speaking skill was assessed in Anatolian high schools from students' perspective were presented in descending order in terms of the mean scores of the items in Table 2.

Table 2

Descriptive Statistics as to how speaking skill is assessed in Anatolian high schools from Students' Perspective

The items	Mean	Sd	SD%	D%	PA%	A%	SA%
9. As I was taking speaking test, the other students were also in the classroom.	4.19	1.34	10.6	4.2	5.6	16.2	62.3
1. I was informed about testing procedure prior to the test.	3.93	1.16	6.4	5.9	14.5	34.9	38
4. I had sufficient time to study for the speaking test.	3.81	1.18	6.1	8.4	19.8	29.6	36
32. My teachers assessed my performance based on a rubric or a checklist.	3.54	1.34	10.6	13.7	18.2	27.7	28.5
33. The grade I got from speaking test correctly reflected my speaking ability.	3.38	1.29	11.7	12.8	23.2	31.8	19
16. My teachers encouraged and supported me to perform better during the speaking test.	3.20	1.32	13.4	16.8	24.6	28.2	16.8
17. My teachers gave me feed- back related to my performance in the speaking test.	3.13	1.46	18.2	17.3	20.4	24	18.7
10. It discomforted me in terms of attention, tension, noise, etc. because the other students were also in the classroom as I was taking the test.	2.67	1.48	30.2	22.3	16.8	11.5	19.3
13. I had difficulties in understand- ing pronunciation of my teacher.	2.34	1.36	31.3	30.4	22.3	8.1	7.3
18. The speaking test was recorded.	1.80	1.37	66.5	14.2	3.4	4.5	11.2
11. My teachers' attitude toward me influenced my performance negatively during the speaking test.	1.78	1.05	51.1	32.7	7.5	4.2	4.5

N=358

Our data revealed that majority of the students reported that they took the speaking test one by one in the classroom in front of their classmates (item 9, m: 4.19; sd.: 1.34). Although this is the case, most of them were not discomforted or disturbed during the test in terms of attention, tension, noise, etc. as the other students were in the classroom (item 10, m: 2.67; sd.: 1.48). However, regarding the testing environment, some students expressed their concern as follows, which should be taken into account when arranging the environment:

- S-3- low level- … Human being can be shy, but they (teachers) do not care…
- S-110- low level- My classmates laughed at me since I could not speak in public. I disgraced myself.
- S-4/high level- I felt stressful since I was tested in the classroom, and everybody fixed their gaze on me. I wish my teacher had tested me alone. I felt nervous. I forgot some words, and I had trouble while I was forming my sentences.
- S-4/high level- Normally, I feel shy when I speak English in classroom, but I try to overcome my shyness, and I am getting used to being tested in classroom.

It is crucial to be informed about testing and grading procedure of speaking tests for students because they feel more secure and confident. In our study, majority of the students reported that they were informed about the speaking exam (item 1, m: 3.93; sd.: 1.16), and that they had sufficient time to study for the test (item 4, m: 3.81; sd.: 1.18) and performed their capacity. However, some students reported their complaint about time allocation in the interviews as follows:

- S-97- low level- While my teacher was putting pressure on me about time, I failed because I could not overcome my stress.
- S-58- low level- …My teacher tries to test 30 students in two class hours (80 minutes). Accordingly, each student has two or three minutes, and they cannot speak as they wish. We cannot speak fluently anyway, and it is getting worse when we try to be fast.
- S-101- midlevel - We did not have enough time to study. As a result, I could not speak as requested, and my sentences were not accurate as I wished. If I had had more time, I would have performed better.

When the opinion of the students in interviews was asked, they reported that the test was reliable, and their teachers were objective at scoring. In the questionnaires, the students also claimed that their teachers used a rubric or a checklist to be objective (m: 3.54; sd.: 1.34), and that their grade correctly reflected their speaking ability (item 32, m: 3.38; sd.: 1.29).

On the other hand, only some of the students were satisfied with their teachers' support, and they considered that their teachers encouraged and supported them to perform better during the speaking test (item 16, m: 3.20; sd.: 1.32). In addition, some students pointed out that their teachers gave them feedback related to their performance. However, most of the students reported that they did not have difficulties in understanding pronunciation of their teacher, and that their teachers' attitude toward them was positive during the speaking test. They also confirmed that they had sufficient time to answer the questions, and that the test was not recorded (the reverse items; 13, 18 and 11, Table 2).

English language curriculum recommended the CEFR as basis, but there was no standard for speaking tests in Anatolian high schools. Our data identified that teachers designed test tasks, setting, materials and rubric previously on their own. Accordingly, teachers informed students about testing and scoring procedure of speaking tests. Students also confirmed their teachers about informing them about the test; however, there were a few students who had contrary opinions. As a consequence, students planned their study depending upon this information, and the most preferred way of studying for the students was to cram for the test individually.

Regarding the time, teachers had to determine and announce the date of the speaking test at the beginning of each academic term in our study (RfSEI, 2014). The teachers tested the students during English classes, and they generally allocated minimum 2 minutes and maximum 15 minutes for each student. Both teachers and students were generally satisfied with timing despite a few students' complaint about it.

Teachers designed the speaking test under the influence of the curriculum, English course book, students' level and interest, daily social issues related to students' ages and current interests, and affairs in students' real life. Even though the students did various tasks, presentation was the most favorite task in our study in contrast with those of the following studies: (a) rote memorization of text dialogues was a common practice for speaking assessment in Korea (Nagata, 1995), (b) interview was viewed as a more real type of communication in Alastrué and Pérez-Llantada's (2010) study, (c) conversation was the most favored one in the study of Restrepo et al. (2003), (d) the most preferred speaking activity was asking and answering questions in the study of Güllüoğlu (2004). While Underhill (1987, p. 45) claims that discussion is "most natural" of task types, A. Hughes (2003, p. 119) alleges that interviews are "the most common format for the testing."

Testing environment was a classroom in our study. While a teacher was assessing a student, the other students were also in the classroom. As a result, some teachers and students were not pleased with this testing condition because of the noise, stress and the other distractors. Besides, students were assessed individually. The teachers

did not prefer pair or group test tasks because they thought that pair and group tasks could create test administration problems. However, the students preferred paired tasks like role-plays, information gap, etc. so as not to feel alone and stressful so much as in the study of Güllüoğlu (2004), which revealed students' attitudes towards speaking tests at Gazi University Preparatory School of English. In terms of interactive discourse, it is necessary to assess the students as pairs or groups.

According to the teachers and the students in our study, the materials used in speaking tests were those: course book, pictures, objects, realia, films, video, EBA software, interactive board, question pool, topics for discussion and presentation, news, magazines, brochures, dialogue for role play, incomplete stories, reading passages, dialogues, computer, and mobile phone for recording. It is significant to select intelligible and clear materials for teachers. In this context, Fulcher and Davidson (2007) advocate that test materials should be standardized for reliability and validity. Kitao and Kitao (1996) further express that teacher can control vocabulary and grammatical structures required through careful selection of the material.

In our study, a teacher, most of the time, adopted both interlocutor's and assessor's role. Yet, some teachers reported that they adopted merely assessor's role. This was because the teachers selected presentation task as an assessment tool, and they considered that there was no need for interaction. While the students were presenting, teachers just listened to and assessed them. It was recommended to have an assessor and interlocutor during the test for a reliable assessment in the studies of Sook (2003) and Höl (2010). Furthermore, Bachman and Palmer (1996) suggested two or three assessors ideally. Underhill (1987, p. 89) also claims that "the more assessors you have for any single test…. the more reliable the score will be."

Teachers encouraged and motivated the students to talk more often, do more class activities, and improve their English levels. Moreover, teachers supported their students with their positive behavior during speaking tests in our study. We can see similar results in the study of Paker and Höl (2012) that interlocutors or assessors encouraged and motivated students during speaking test. However, students were not so eager to talk in the speaking tests initially, yet they adopted positive attitude over time in the study of Güllüoğlu (2004). On the one hand, teachers tried to motivate students, but these students disregarded speaking tests in the studies of Alastrué and Pérez-Llantada (2010) and Majid et al, (2007). On the other hand, students remarked that they needed more support from teachers in the study of Majid et al., (2011).

Our study noted that the teachers tolerated their students' mistakes and gave high marks so as to show their support. But this support changed up to the teachers' feelings. Therefore, it created reliability problems, and it was also evidence for the objectivity problems. However, the teachers were not aware of these problems, and even

they stated that they were objective in assessing the students' performances in the questionnaire. Furthermore, the students acknowledged that their teachers were objective in speaking tests, and some students also notified that their grade they got from the speaking test accurately reflected their speaking ability. In other words, nearly one-half of the students were satisfied with the teachers' feedback in our study. In the study of Güllüoğlu (2004), teachers supposed that they scored their students' performance as objectively as possible. However, teachers did not believe that speaking assessment was objective whereas students believed that they were assessed objectively in the study of Paker and Höl (2012).

According to our findings, there was no standard rubric for speaking tests in high schools though rubric was compulsory. Teachers declared that they used a checklist or a rubric to assess students' performance, and the students approved them. Teachers could design it on the basis of the CEFR or get a readymade rubric. Chuang (2009) suggests using rating scales to assess Taiwanese EFL learners' oral proficiency and explain those reasons for the rating scales: (a) teachers can follow the scales/criteria/standards, (b) teachers can maintain the intra-rater reliability and validity of the test, (c) teachers can give feedback to students based on the descriptors of the rating scales.

The criteria for the rubric for the speaking test in our study were those: clarity of expression, content, organization, vocabulary, accuracy, fluency, pronunciation, body language, eye contact, and students' enthusiasm. Restrepo et al., (2003) advocated that there should be similar criteria to assess students' speaking skill more systematically and objectively, and designated those criteria in their study: grammar, pronunciation, conveying meaning, fluency, vocabulary and comprehension and competence. On the other hand, Sinwongsuwat (2012, p. 81) highlights that "rubric should be adjusted to accommodate features of naturally occurring conversation, rather than simply focusing on discrete items such as pronunciation, fluency, grammar, vocabulary, and comprehension as traditionally practiced." In conclusion, setting criteria is indeed a crucial and difficult issue in assessment since each teacher has his/her own way of perceiving students' performance no matter how clear and refined the criteria are (Restrepo et al., 2003). Notwithstanding, the aim of the criteria is to minimize measurement errors and standardize scoring process.

Teachers' Perception and Attitudes

The items searching teachers' perception and attitudes regarding the speaking test in Anatolian high schools and their quantitative analysis were presented in Table 3.

Table 3

Descriptive Statistics for Teachers' Perception and Attitudes towards the Speaking Test

The items	Mean	Sd	SD%	D%	PA%	A%	SA%
2. I have administered a speaking test before.	4.86	.35	0	0	0	13.6	86.4
1. I have prepared a speaking test before.	4.82	.39	0	0	0	18.2	81.8
29. The tasks and activities were clear and comprehensible.	4.82	.39	0	0	0	18.2	81.8
28. The tasks and activities were parallel with those in the course book.	4.73	.55	0	0	4.5	18.2	77.3
30. The tasks and activities were from daily life.	4.64	.49	0	0	0	36.4	63.6
27. The tasks and activities were not above the students' abilities and levels.	4.59	.90	4.5	0	0	22.7	72.7
34. Rubric items for the speaking test were clear.	4.59	.66	0	0	4.5	36.4	54.5
38. I know that the speaking test is compulsory at high schools.	4.59	.59	0	0	4.5	31.8	63.6
37. I think I am a reliable rater.	4.50	.59	0	0	4.5	40.9	54.5
41. The speaking test encourages students to use their speaking ability.	4.27	1.16	0	9.1	13.6	31.8	31.8
35. The rubric for the speaking test was satisfactory to assess them effectively.	4.23	.75	0	0	18.2	40.9	40.9
42. The speaking test helps the students to notice the weaknesses in their speaking performances.	4.14	.71	0	0	18.2	50	31.8
52. All teachers should be trained through in-service training on how speaking skill can be tested.	4.09	.97	0	9.1	13.6	36.4	40.9
40. The speaking test is necessary to see the students' level.	4.09	.86	0	4.5	18.2	40.9	36.4
21. The students' anxiety level is very high during the test.	3.82	1.14	4.5	4.5	31.8	22.7	36.4
39. Speaking skill can be assessed accurately.	3.82	1.00	0	9.1	31.8	27.3	31.8

15. It is better to assign only one interlocutor and one assessor as graders.	3.55	1.29	9.1	4.5	40.9	18.2	22.7
51. I believe that all the teachers at my school are objective.	3.55	1.18	4.5	18.2	13.6	50	9.1
47. All teachers should use the rubric developed and imposed by the Ministry of National Education.	3.32	1.17	0	31.8	27.3	18.2	22.7
31. Some students whose English level is high cannot perform well due to their test anxiety during the speaking test.	2.82	1.00	9.1	31.8	27.3	31.8	0
11. I have some worries about the administration of a speaking test.	2.73	1.31	22.7	22.7	22.7	22.7	9.1
48. It is difficult to prepare rubric for the speaking test.	2.68	1.17	18.2	27.3	27.3	22.7	4.5
46. It is stressful to administer the speaking test for me.	2.23	1.15	31.8	36.4	9.1	22.7	0
20. I feel more anxious and nervous during the speaking test in contrast with pen-and-paper tests.	2.00	1.15	45.5	22.7	22.7	4.5	4.5
45. It is difficult for me to prepare the speaking test.	2.00	1.02	36.4	40.9	9.1	13.6	0
43. Trying to test speaking skill is a waste of time.	1.95	1.21	54.5	13.6	13.6	18.2	0
3. I am inexperienced with speaking tests.	1.95	1.13	40.9	40.9	4.5	9.1	4.5
44. If speaking skill was not tested, I would not spend so much time on teaching the speaking skill.	1.95	1.09	45.5	27.3	13.6	13.6	0
50. It is difficult to be objective as marking the speaking test for me.	1.86	.77	31.8	54.5	9.1	4.5	0
49. Rubric is useless in the speaking test.	1.64	.79	50	40.9	4.5	4.5	0

N=22

All teachers were experienced in the preparation and administration of a speaking test before (item 2, m: 4.86; sd: .35). They thought that the tasks and activities were clear and comprehensible, parallel with those in the course book, appropriate for the

level of students and from daily life as students reported (item 30, m: 4.64; sd: .49). In addition, they reported that the rubric items for the speaking test were clear, and satisfactory to assess the students' performance effectively (item 35, m: 4.23; sd: .75). Teachers preferred these test tasks in speaking tests: reading aloud, sentence repetition /transformation/construction/ completion, completing a dialogue, translating /interpreting a text/ dialogue, information gap activities, talking about pictures/ video film, question and answer, giving instructions/explanation/ description, problem solving activity, role-playing, verbal essay, oral interview, discussion, oral presentation, and writing a short story/paragraph or completing a dialogue.

Most of the teachers reported that they were aware that the speaking test was compulsory at high schools (item 38, m: 4.59; sd: .59) and believed that they were reliable raters (item 37, m: 4.50; sd: .59). However, majority of them also pointed out that all teachers should be trained through in-service training on how speaking skill can be tested (item 52, m: 4.09; sd: .97). Furthermore, they pointed out that the speaking test encouraged students to use their speaking ability (item 41, m: 4.27; sd: 1.16), and helped the students to notice the weaknesses in their speaking performances (item 42, m: 4.14; sd: .71). In addition, they believed that the speaking test was necessary to see the students' speaking level (item 40, m: 4.09; sd: .86). Some expressions from the teachers' interviews were as follows:

- T-8- It is necessary to test students' speaking ability because we cannot evaluate it during the class hours.
- T-12- Students concentrate more on speaking activities in class when they are assessed in speaking.
- T-2- Speaking tests ensure that students practice English speaking. Thus, they can Express themselves better. In addition, students enhance their vocabulary knowledge, and give examples from their personal experiences.
- T-4- …I always try to motivate my students; hence, they are getting eager for speaking. Accordingly, they are not afraid of making mistakes, and they do not refrain from their teachers' scoring way.

Some teachers pointed out that the students' anxiety level was very high during the speaking test (item 21, m: 3.82; sd: 1.14). On the other hand, they believed that speaking skill could be assessed accurately (item 38, m: 3.82; sd: 1.00). Next, they emphasized that it would be better to assign only one interlocutor and one assessor as graders during the examination (item 15, m: 3.55; sd: 1.29). They believed that all the teachers at their school were objective (item 51, m: 3.55; sd: 1.18). However, they also suggested that all teachers should use the rubric developed and imposed by the Ministry of National Education (item 47, m: 3.32; sd: 1.17). Although some teachers contradicted that it was stressful to administer the speaking test for them, some teachers did

not assess speaking skill of the students by alleging difficulties of testing [i.e. physical factors (classroom, organization, time, noise), validity and reliability problems, objective scoring, time-consuming, tiring, and need for expert and experienced teachers]. Some teachers uttered these statements in the interviews as follows:

- T-1- Crowded classes complicate speaking tests. It was really weary so it would be better to have fewer students in classes.
- T-5- Some students do not want to speak in spite of all my effort.

All teachers specified that they prepared and administered a speaking test before, so they were experienced in testing speaking skill. Teachers also pointed out that they knew speaking test was compulsory in high schools, and that they generally adopted positive attitudes towards speaking tests. Moreover, they believed that speaking tests were necessary to see students' speaking levels, and the tests encouraged students to perform their speaking ability. On the one hand, there are many studies which support teachers' positive attitude towards speaking test such as Sook (2003), Güllüoğlu (2004), Alastrué and Pérez-Llantada (2010), and Duran (2011). On the other hand, Korean teachers asserted that speaking tests did not assess students' authentic communicative competence (Sook, 2003). Additionally, most teachers had pessimistic attitudes towards speaking assessment in Lee's (2010) research because they characterized assessment methods as a lack of spontaneous responses and interpersonal exchanges.

Teachers did not have in-service training relevant to speaking assessment (constructing, administering or rating process) in our study. What is more, Ministry of National Education did not offer teachers such an opportunity. However, teachers believed that they needed to be trained through in-service training on how speaking skill can be tested. Similarly, Korean Junior Secondary School English teachers denied having sufficient opportunities for in-service education in the study of Sook (2003). Restrepo et al., (2003) underlined the need of in-service training courses in the area of assessment for the teachers. Furthermore, Lee (2010) suggested teacher training, cooperation with an English native teacher, and downsizing the number of students per class to improve speaking assessment in secondary schools in South Korea.

Our results indicated that some teachers did not assess their students' speaking skill by alleging the difficulties of testing. According to the teachers, difficulties of the speaking tests were physical factors (classroom, organization, time and noise), validity and reliability problems, objective scoring, time-consuming, tiring, and need for expert and experienced teachers. Korean teachers also identified those constraints in the study of Sook (2003): large classes, excessive work in addition to classroom teaching, lack of effective and efficient assessment instruments, difficulty in eliciting students' responses, difficulty in ensuring reliability, teachers' low English proficiency, students' low

English proficiency, and few opportunities for retraining. In the study of Lee (2010), the most challenging factor was an oversized class problem. As such, more than 36 students in a class were too large to complete assessment within a class period of 45 minutes.

According to our findings, the teachers preferred multiple test tasks in speaking tests. All teachers asserted that the tasks and activities were comprehensible, from daily life and parallel with students' course books. The teachers also detected that the tasks and activities were not above the students' abilities and levels. Furthermore, the teachers refuted that they felt more anxious and nervous during the speaking test in contrast with pencil-and-paper tests. Insofar as some teachers employed speaking activities during class hours even though some of them did not, and thus, they felt more relaxed.

Teachers adopted positive attitudes towards rubrics in our study. As such, they antagonized that rubric was useless in the speaking test. The teachers' self-confidence was high, and they thought they were reliable raters. Therefore, some teachers justified that speaking skill could be assessed accurately. In line with our result, the participants in the study of Duran (2011) believed that their performance was assessed accurately. Teachers also advocated that speaking assessment should be a reliable and objective measurement tool in the study of Lee (2010). However, Korean Junior Secondary School English teachers had little confidence in ensuring reliability of scoring, and they did not feel ready enough to construct and administer communicative speaking assessment in the study of Sook (2003) because they were not equipped with an adequate theory of speaking assessment.

Students' Perception and Attitudes

As a matter of fact, students did not have any experience regarding speaking tests before simply because speaking tests were not compulsory in primary and middle schools. The items inquiring into students' perception and attitudes regarding the speaking test in Anatolian high schools and their quantitative analysis were presented in Table 4.

Table 4

Descriptive Statistics for Students' Perception and Attitudes towards the Speaking Test

The items	Mean	Sd	SD%	D%	PA%	A%	SA%
19. The tasks and activities were loud and clear during the test.	3.76	1.26	6.4	7.3	22.9	33.5	28.8
21. The tasks and activities were from daily life in the test.	3.76	1.22	6.1	8.9	20.7	33.2	29.9
37. Speaking test is useful to	3.74	1.23	8.1	7.8	19.8	31.3	32.1

improve my English.							
34. Speaking test is essential to identify my speaking level.	3.56	1.29	11.2	8.9	20.9	30.7	27.7
20. The speaking test was parallel with class activities.	3.53	1.29	10.6	9.5	24.9	27.4	26.5
38. I can also use many of the things in lessons which I have studied for the speaking test.	3.41	1.29	10.9	12	27.9	25.1	22.3
27. I notice my weaknesses in speaking after speaking test.	3.39	1.24	10.6	11.5	27.9	29. 1	20.1
41. Speaking test makes me nervous.	3.16	1.45	18.4	15.6	23.7	16.2	25.1
5. I was inexperienced with how I should get ready for a speaking test.	3.15	1.42	15.9	21.2	18.2	23.2	19.6
30. I notice my strengths in speaking after speaking test.	3.08	1.30	14.8	18.2	28.8	21.5	15.9
28. I feel that I need to study English harder after the test.	2.94	1.31	17.6	20.7	26	21.8	13.4
29. I performed better than I expected in speaking test.	2.91	1.28	17	21.2	29.6	18.2	13.4
39. If I did not have to take a speaking test, I would not spend so much time to improve my speaking skill.	2.87	1.36	19.6	23.2	24.6	16.8	15.1
15. My personal characteristics such as coyness, timidity, nervousness, etc. stop me from speaking English during the test	2.87	1.34	19	23.5	26	15.4	15.9
40. I think I need to take speaking tests more frequently.	2.77	1.44	24.3	21.2	24.9	14.5	14.8
35. I feel more relaxed in speaking tests in contrast with pen-and-paper tests.	2.73	1.43	27.1	20.7	21.5	14.5	15.4
14. It is hard to express myself clearly during the speaking test.	2.71	1.25	18.2	29.3	28.5	11.5	12.3
25. I wanted to do more speaking activities in class after this test.	2.63	1.38	29.3	19.6	22.9	15.9	11.7

42. Speaking test is the most difficult test.	2.48	1.39	30.4	29.1	18.4	6.4	15.4
43. Speaking test is a test that I find myself the most unsuccessful.	2.42	1.39	32.1	28.5	19.6	7	12.3
24. Speaking activities during lessons were not sufficient.	2.39	1.34	31.6	29.9	19.8	8.4	7.8
36. If I did not have to take a speaking test, I would not take part in speaking activities in the lessons.	2.34	1.27	31.6	29.6	22.6	7	8.1
23. The tasks and activities were difficult.	2.33	1.14	27.4	32.4	27.1	6.7	6.1
22. Some tasks and activities were non-class and unexpected in the speaking test.	2.18	1.26	36.6	34.1	14	6.7	8.1
44. It is waste of time to assess speaking skill.	2.16	1.36	43.6	26	13.7	3.9	12.8

N=358

Our data revealed that students' attitude towards speaking tests was generally positive. Most of them also believed that speaking test was essential to identify their speaking level, and it was useful to improve their English (item 37, m: 3.74; sd.: 1.23). This idea was reiterated in the interviews as follows:

- S-26-high level - I have improved myself in speaking. My self-confidence is getting increased, and I can speak more easily.
- S-1-high level - The speaking test encouraged me to study English. It contributed to my vocabulary knowledge. When I researched on a topic and talked about it, I learnt new words which were related to the topic.
- S-62-midlevel- Speaking tests show us that English does not consist of just pencil-and-paper tests. It is also for communication.

Students affirmed that the tasks and activities were comprehensible and from daily life in the speaking test (item 21, m: 3.76; sd.: 1.22). In the reverse item 22, most of the students did not agree that some tasks and activities were non-class and unexpected activities (m: 2.16; sd.: 1.36). According to the students, the speaking test was parallel with class activities, and students were able to use many of the things in lessons which they had studied for the speaking test (item 20, m: 3.41; sd.: 1.29). Therefore, the students sustained that studying for the speaking test made contribution to their class performances (item 37, m: 3.53; sd.: 1.29). On the other hand, some students pointed

out that they noticed their strengths (item 30, m: 3.08; sd.: 1.30) and weaknesses (item 27, m: 3.39; sd.: 1.24) thanks to the speaking test. In addition, some of the students also acknowledged that they needed to study English harder after the speaking test (item 28, m: 2.94; sd.: 1.31). Another point is that majority of the students did not consider that the tasks and activities were difficult (item 23, m: 2.33; sd.: 1.14), and it was the most difficult test (item 42, m: 2.48; sd.: 1.39), and that it was hard to express themselves clearly during the speaking test (item 14, m: 2.71; sd.: 1.25). In addition, only small group of them thought that they wanted to do more speaking activities in class after this test (item 25, m: 2.63; sd.: 1.38), and that they needed to take speaking tests more frequently (item 40, m: 2.77; sd.: 1.44).

While some students signified that speaking test made them nervous (item 20, m: 3.16; sd.: 1.45), a small group of them reported that their personal characteristics such as coyness, timidity, nervousness, etc. stopped them from speaking English during the test (item15, m: 2.87; sd: 1.34). In addition, only some students reported that it was hard for them to express themselves clearly in the speaking test. They exemplified their difficulties in speaking test like: understanding questions/activities, answering appropriately to questions, first thinking in Turkish then translating to English as speaking, speaking fluently and accurately, finding correct vocabulary as speaking, pronouncing correctly, contextualizing, and overcoming the stress.

Conclusion and Suggestions

Speaking tests have been compulsory in high schools since 2014 in Turkey (RfSEI, 2014). However, there has not been any standard for speaking tests in high schools yet. The study is one of the pioneering studies on speaking tests in high schools because there seems no prominent research reflecting how speaking tests are applied in high schools in Turkey or what the teachers' and students' attitudes are although there have been few studies such as the studies of Güllüoğlu (2004), Paker and Höl (2012), Duran (2011) on perception and attitudes of teachers and students in universities. Therefore, the study might contribute to improve high school programs in terms of teaching and testing speaking to some extent.

The results of the study may provide valuable indications to policy makers who make decisions about English teaching and testing system. They can select new text books and new teaching methods, which focus on speaking skill more. They may standardize speaking test for reliability and validity, hold out in-service education for teachers, and organize follow-up seminars in high schools. In addition, they may embark on an enterprise so as to manage difficulties during speaking tests. The findings of the study may be a trigger for other teachers who deal with similar problems concerning speaking tests. They can compare their own way with the findings, and they can keep going on what they do, or they can make some changes. Next, this study may

guide teachers to get awareness about the attitudes and perceptions of their students towards testing speaking, and they may try to find out alternative ways to help their students.

This study has some limitations in terms of the number schools, teachers and students. However, it raises a number of opportunities for future research. For example, replication of this study will be more beneficial if further research includes more students with different levels of English and different age range. Speaking performances from different levels of English might have a different effect on the results. Besides, more teachers might participate in a further study because there were only 22 teachers in this study. In future research, the number of the schools can be extended because there were just six Anatolian high schools in this study, and all of them were in the same city. Further study may be conducted with different type of high schools around the country. In a further study, teachers can record speaking performance of the students during tests so as to investigate how speaking assessment is performed in a more detailed way. Researchers can also analyze rating scales to identify teachers' scoring way. Moreover, further research may also take a historical perspective and ask if speaking tests have significantly changed in the last several decades, including a significant shift in test tasks and attitude.

5. Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

6. Ethics Committee Approval

The authors confirm that necessary permissions have been obtained by the local Administrator of Ministry of Education in the city.

References

Alastrué, R. P. and Pérez-Llantada, C. (2010). A longitudinal attitude survey on English oral skills: classroom, curriculum, learning and pedagogy implications. *Revista de Humanidades*, 16, 309-326.

Allan, D. (1999). Testing and assessment. *English Teaching Professional*, 11, 19-20.

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests.* Oxford University Press.

Berry, V. (2007). *Personality differences and oral test performance.* Peter Lang.

Brindley, G. (1991). Defining language ability: the criteria for criteria. In S. Anivan (Ed.), *Current developments in language testing* (pp. 139-164). Regional Language Centre.

Brown, A. (2003). Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing*, 20, 1-25.

Brown, A. (2005). *Interviewer variability in oral proficiency interviews.* Peter Lang.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Chuang, Y. Y. (2009). Foreign language speaking assessment: Taiwanese college English teachers' scoring performance in the holistic and analytic rating methods. *Asian EFL Journal*, 11(1), 150-173.

Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom (teaching methods).* Heinle ELT.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research.* London: Sage.

Duran, Ö. (2011). *Teachers' and students' perceptions about classroom-based speaking tests and their washback* [Unpublished master's thesis]. Bilkent University

Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book.* Routledge.

Güllüoğlu, Ö. (2004). *Attitudes towards testing speaking at Gazi University preparatory school of English and suggested speaking tests* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.

Herman, J. L., Aschbacher, P. R. and Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment.* Association for Supervision and Curriculum Development.

Höl, D. (2010). *Perceptions and attitudes of the English language instructors and preparatory students towards testing speaking communicatively in the school of foreign languages at Pamukkale University* [Unpublished master's thesis]. Pamukkale University.

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers (Second edition).* Cambridge University Press.

Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking.* Longman

Kitao, S. K. & Kitao, K. (1996). Testing speaking. *ERIC Document Reproduction,* Service No. ED 398261, 1-7.

Lee, S. (2010). *Current practice of classroom speaking assessment in secondary schools in South Korea* [Unpublished master's thesis]. The University of Queensland.

Lozovska-Güneş, A. (2010). *Differences and challenges involved in the assessment of speaking skill: the case of three universities in Ankara* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.

Luoma, S. (Ed.) (2004). *Assessing speaking.* Cambridge University Press.

Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing.* Oxford University Press.

Marlowe, B. A. & Page, M.L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom (Second Ed.).* Corwin Press.

Majid, Z. A., Eng, M. L. L. & Samad A. A. (2007). The school based oral English test (OET): perceptions and practices of selected MARA Junior Science College Teachers. *Jurnal Pendidikan*, 2(2), 1-18. [https://works.bepress.com/arshad_abdsamad/16/].

Majid, Z. B. A., Samad, A. B. A., Muhamad, M. B. and Vethamani, M. E. (2011). The school-based oral English test: similarities and differences in opinion between teachers and students. *The English Teacher*, 40, 113-128.

McEwen, N. (1995). Educational accountability in Alberta. *Canadian Journal of Education*, 20, 27-44.

Ministry of National Education [MoNE]. (2013). *İlköğretim İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı [Primary education English language curriculum (the 2nd-8th grades)].* [http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327].

Ministry of National Education [MoNE]. (2014). *Ortaöğretim ingilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı [Secondary education English language curriculum (the 9th-12th grades)].* [http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342].

Ministry of National Education -Board of Education [MoNE - BoE]. (2014). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgeleri [Weekly course schedule of secondary education institutions (the 9th-12th grades)].* [http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7].

Morrow, K. (2012). Communicative language testing. In C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan and S. Stoynoff (Eds.), *The Cambridge guide to second language assessment* (pp. 140-146). Cambridge University Press.

Nagata, H. (1995). Testing oral ability: ILR and ACTFL oral proficiency interviews. *JALT Applied Materials*, 12, 108-118.

O'Malley, M. & Valdez-Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers.* Addison Wesley.

O'Sullivan, B. (2006). *Modelling performance in oral language tests: language testing and evaluation.* Peter Lang.

Önal, A. (2010). *Testing and assessment of speaking skills in preparatory classes* [Unpublished master's thesis]. Selçuk University.

Paker, T. (2012). Tartışma: Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 89-94.

Paker, T. (2013). The backwash effect of the test items in the achievement exams in preparatory classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1463-1471.

Paker, T. & Höl, D. (2012). Attitudes and perceptions of the students and instructors towards testing speaking communicatively. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 13-24.

Rami, J., Lorenzi, F. & Lalor, J. (2009, September). The application of constructivist assessment practices in a teacher-training programme: a tool for developing professional competencies. *Bera Annual Conference, University of Manchester, Manchester.*

Regulation for Secondary Education Institutions [RfSEI]. (2014). *T.C. Resmi Gazete [T.R. Official Gazette], 29118, 13 September 2014.*

Regulation for Secondary Education Institutions [RfSEI]. (2016). *T.C. Resmi Gazete [T.R. Official Gazette], 29871, 28October 2016.*

Regulation for Secondary Education Institutions [RfSEI]. (2018). *T.C. Resmi Gazete [T.R. Official Gazette], 30332, 14 February 2018.*

Restrepo, A. P. M. Aristizábal, L. D., Orozco, F. C., Monsalve, S. G., Orozco, L. A. L. and Urán, M. P. (2003). Assessing spoken language in EFL: Beliefs and practices. ***Revista Universidad EAFIT***, [S.l.], *39(129)*, 63-73.

Sak, G. (2008). *An investigation of the validity and reliability of the speaking exam at a Turkish university* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University, School of Social Sciences.

Sheng-ping, T. & Chong-ning, X. (2004, May). On washback of testing to general English education. *The Fourth International Conference in ELT, China.*

Shohamy, E. (1988). A proposed framework for testing the oral language of second/foreign language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 165-179.

Shohamy, E. (1994). The validity of direct versus semi-direct oral tests. *Language Testing*, 11, 99-123.

Sinwongsuwat, K. (2012). Rethinking assessment of Thai EFL learners' speaking skills. *Language Testing in Asia*, 2(4), 75-85.

Sook, K. H. (2003). Korean junior secondary school English teachers' perceptions of

speaking assessment. *Asian EFL Journal,* 5(4), 1-30.

Underhill, N. (1987). *Testing spoken language: a handbook of oral testing techniques.* Cambridge University Press.

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Is Peer Education Effective in Raising Awareness of Gynecological Cancers?

Jinekolojik Kanserler Hakkında Farkındalık Oluşturmada Akran Eğitimi Etkili mi?

Nursel ALP DAL*
Arzu TUNA**
Tuğba YAVUZ***

Submitted / Geliş: 15.12.2021
Accepted / Kabul: 16.03.2022
Published /Yayın: 26.03.2022

10.29228/INESJOURNAL.54986

Article Information: **Research Article** Makale Türü: **Araştırma Makalesi**

Citation / Atıf

Alp Dal, N., Tuna, A., & Yavuz, T. (2022). Is peer education effective in raising awareness of gynecological cancers?. *The Journal of International Education Science*, 9 (30), 47-57.

Alp Dal, N., Tuna, A. ve Yavuz, T. (2022). Jinekolojik kanserler hakkında farkındalık oluşturmada akran eğitimi etkili mi?. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 47-57.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

***Assist. Prof. Dr., Munzur University, nurselalpdal@munzur.edu.tr**
****Assoc. Prof. Dr., Sanko University, arzutunam@gmail.com**
*****Ress. Assist., Sanko University, tugbakonukoglu@hotmail.com**

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Is Peer Education Effective in Raising Awareness of Gynecological Cancers?*

Jinekolojik Kanserler Hakkında Farkındalık Oluşturmada Akran Eğitimi Etkili mi?

Assist. Prof. Dr. Nursel ALP DAL
Prof. Dr. Arzu TUNA
Ress. Assist. Tuğba YAVUZ

Abstract: Aim: The aim of this study is to raise awareness of gynecological cancers in university students via peer education and lead to behavioral changes to that effect. Method: This study is a quasi-experimental study. As peer educators, 10 students have reached a total of 90 university students. Peer educators administered the questionnaire, which descriptive characteristics form and behavioral changes of their peers prior to the education, along with the Gynecologic Cancer Awareness Scale (GCAS), one week prior to the education. Peer educators re-administered the questionnaire, which determines the behavioral changes, along with the GCAS, one week after the education, and then again one month after the education. The analysis of the data was used Friedman test between the mean GCAS scores of the students prior to the education, one week and one mounth after the education. Results: It is seen that the average JIKFÖ score of the students who received training from peer educators was 151.17+ 18.54 before the education and 180.77+16.66 after one week of the education. The average JIKFÖ score of the students 1 month after the education is 179.14+20.96. A statistically significant difference was found among the mean scores of JIKFI before, one week after the education, and one month after the education (Fr. 70,833, sig: 0.000). Conclusion: It was concluded as result of the study that the students maintained their GCAS scores and that a behavioral change have occurred in the students.

Keywords: Peer education, awareness, gynecological cancer, cancer.

---

* Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. This study was prepared with the approval of Munzur University Ethics Committee (Date: 03.05.2019 Number: 3/2). Corresponding Author: Arzu TUNA

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma Munzur Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'nun 03.05.2019 tarih ve 3/2 sayılı izni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Sorumlu Yazar: Arzu TUNA

Öz: Amaç: Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinde akran eğitimi ile jinekolojik kanser farkındalığı oluşturmak ve davranış değişikliği gerçekleştirmektir. Yöntem: Araştırma yarı deneysel bir çalışmadır. Akran eğitimcileri tarafından toplamda 90 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Akran eğitimcileri, akranlarına eğitim öncesi sosyo-demografik ve davranış değişikliklerini belirleyen soru formu ve JİKFÖ'yü, eğitimden bir hafta ve bir ay sonra tekrar JİKFÖ'yü ve davranış değişikliği soru formunu uygulamışlardır. Elde edilen veriler SPSS 25 yazılım programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Eğitim öncesi ve eğitimden bir hafta sonrası ile; eğitimden bir hafta ve bir ay sonrası değerlendirmelerde t testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir. Bulgular: Akran eğitimcilerinden eğitim alan öğrencilerin eğitim öncesi JİKFÖ puan ortalamalarının 151,17+ 18,54 ve eğitimden bir hafta sonrası JİKFÖ puan ortalamalarının ise 180,77+16,66 olduğu görülmektedir. Yapılan analizde öğrencilerin, eğitim öncesi ve eğitimden 1 hafta sonrası JİKFÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur(t: -11,975, $p=0.00$, $p <0.05$). Öğrencilerin eğitimden 1 ay sonra JİKFÖ puan ortalamaları 179.14+20.96 olup, eğitimden bir hafta sonrası ile bir ay sonrası arasındaki JİKFÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (t:,796, sig: ,428). Sonuç: Yapılan değerlendirmede öğrencilerin JİKFÖ'den aldıkları puanlarını korudukları ve öğrencilerde davranış değişikliğinin meydana geldiği saptanmıştır.
Anahtar Kelimeler: Akran eğitimi, farkındalık, kanser, jinekolojik kanser.

Introduction

Cancer was reported to cause the deaths of approximately 9.6 million people in 2018, and it is thus considered as the second leading cause of deaths worldwide [1]. Regarding the type of cancers seen in women, gynecological cancers is one of the most common types of cancer seen in women [2].

It is possible to detect gynecological cancers early, however there are some factors that hinder early detection of gynecological cancers in women, which are; women's lack of information about gynecological cancers, women that do not care about their health problems. feelings of embarrassment and financial causes [3,6]. Therefore, awareness is important in the prevention of gynecological cancers. In order to raise awareness, it is necessary to organize information and training programs on the risk factors and symptoms of gynecological cancers, and to educate the society and the health workers about getting annual gynecological examinations done [7]. Determination of the gynecological cancer awareness of the young people, which we can consider as the risky group, and identification of their training needs in this regard shall contribute to the prevention of gynecological cancers. Awareness of gynecological cancers in the society can be raised through trainings focused on gynecological cancers (causes, symptoms, screening, prevention and early diagnosis of the gynecological cancers), by means of peer education in particular. Peer education is a planned education model

carried out with the objective of altering the information, behavior and attitude in groups, where there is social interaction, which are of equal status and have similar language, attitude and behavior [8]. There have been many peer education initiatives in various fields throughout the history. At the University of Nebraska in U.S. for instance, the attempt to vaccinate students with the flu vaccine was carried out in 1957 by means of the peer education model. More recently, peer education has been utilized in health projects aiming to reduce the frequency of smoking among young people. There have also been peer education initiatives in the field of prevention of substance abuse [9].

Peer group offers a platform, where the subjects that are difficult to talk about in the society such as sexuality are learned and where such topics are discussed more easily. For this reason, peer education has been utilized in developing sexual health behaviors [10,12]. From this point of view, this study aims to utilize peer education in order to create awareness of gynecological cancer among university students and lead to behavioral changes in them to that effect.

Research Hypotheses:

H0: Provision of peer education on gynecological cancers does not increase awareness of university students and does not change their behavior to that effect.

H1: Provision of peer education on gynecological cancers increases awareness of university students and change their behavior to possitive effect.

METHOD

Type of the Study: This study is a quasi-experimental study.

Place of Study and the Study Sample: The study sample is composed sample calculation in groups with population (Population=118, sample size=90, Percentage =95, confidence interval=2,2). The sample of 90 university students who have been enrolled in the Departments of Nursing, Nutrition and Dietetics, Physiotherapy and Rehabilitation of XXX University Faculty of Health Sciences, who participated the study on a voluntary basis, and who had not received information/education on obstetrics and gynecology from October to December 2019. 10 students, who have been enrolled in the 2nd grade of Nursing Department and who had not taken any obstetrics and gynecology course (who are not knowledgeable about gynecological cancers, and who are willing to participate in the study on a voluntary basis), received the relevant training to become a peer educator. Peer educators were given a 4-hour training about the reproductive organs and gynecological cancers in groups of 5 participants each. The trainings were held in a classroom setting using slides and other visual materials with teh active participation of the participants. It was stipulated that the participants are to get at least 75 full points from 100 to become peer educators [13]. The mean GCAS score of peers, who were trained to become peer educators was found to be 199±21.42

one week after the training (Total score of GSCA was maximum 205). Each of the students, who received training to become a peer educator, provided information to and advised 10 other university students about gynecological cancers. However, 10 students. who received education from the peer educators, left the research for various reasons. Thus, peer educators have reached a total of 90 university students. Peer educators provided one-to-one education to each student using the educational materials prepared by the researcher. Since ninety students were reached within the scope of the research, the total number of hours of education provided by peer educators to their peers were 90 hours. Peer educators identified the awareness levels and behaviors of their peers prior to the education by administering the questionnaire, which determines the socio-demographic characteristics and behavioral changes of their peers, along with the GCAS. Peer educators re-evaluated the gynecological cancer awareness of their peers that received education from them as well as the behavioral changes in their peers occurred to that effect, one week after the education, then again one month after the education. In sum, evaluations by peer educators were performed prior to the education, one week after the education and one month after the education. Power analysis: The study was completed with 90 people. The strength of the study, which was completed with 90 people, was calculated by examining the difference in the Gynecological Cancers Awareness Scale levels performed at three different times. The effect width was calculated as 0.99 according to the results of the Friedman Analysis in which this difference was examined. Accordingly, the power of the study, which was completed with 90 people at 0.99 effect width and 0.05 significance level, was calculated as 99.9%. Power analysis was done via the G*Power package program.

Data Collection Tools: The following data collection tools mentioned below were used to collect the data in this study.

Descriptive Characteristics Form: It is a questionnaire that determines the socio-demographic characteristics of students and behavioral changes occurred in students.

Gynecological Cancers Awareness Scale (GCAS): GCAS was developed by Alp Dal and Ertem in order to determine the awareness of women aged 20-65 about gynecological cancers. GCAS consists of 41 items and four sub-dimensions. The cronbach alpha value of GCAS is 0.944. Items numbered 20 to 41 of GCAS constitute the "Routine Control in Gynecological Cancers and Serious Disease Perception Awareness" sub-dimension and the cronbach alpha value of this sub-dimension is 0.979. Items numbered 3 to 11 of GCAS constitute the "Gynecological Cancer Risks Awareness" sub-dimension and the cronbach alpha value of this sub-dimension is 0.843. Items numbered 14 to 19 of GCAS constitute the "Awareness of Gynecological Cancer Prevention" sub-dimension and the cronbach alpha value of this sub-dimension is

0.778. Items numbered 1 to 2 and 12 to 13 constitute the "Early Diagnosis and Knowledge Awareness in Gynecological Cancers" sub-dimension and the cronbach alpha value of this sub-dimension is 0.708. GCAS score is an cumulative score comprising the scores of these sub-dimensions. The minimum GCAS score can be 41. whereas the maximum GCAS score can be 205 points. Higher GCAS scores mean higher awareness [14].

Value of GCAS cronbach alpha is 0.955 in this research.

Ethical Dimension of the Study: Written approvals were obtained both from the Munzur University Non-Interventional Human Research Ethics Committee (Approval numbered 2 dated 03.05.2019) and from the institution where the study was conducted; whereas both verbal and written consents were obtained from the students who participated the study on a voluntary basis.

Evaluation of the Data: Analyzes were completed using the IBM SPSS Statistics 26 package program. Frequencies (number, percentage) are given for categorical variables, and descriptive statistics (median, minimum, maximum) are given for numerical variables. The normality assumptions of the numerical variables were examined with the Kolmogorov Smirnov normality test and it was seen that the variables were not normally distributed. For this reason, non-parametric statistical methods were used in the study. Differences between more than two dependent numerical measurements were examined by Friedman Analysis. The data obtained were evaluated using the SPSS 26 software. Statistical significance level for the study was accepted as $p < 0.05$.

N=90	**Number (n)**	**Percentage (%)**
Departments. which the participating students are enrolled		
Department of Nursing	42	46.7
Department of Physiotherapy and Rehabilitation	26	28.9
Department of Nutrition and Dietetics	22	24.4
Grade Level		
1st Grade	13	14.4
2nd Grade	61	61.8
3rd Grade	16	17.8

RESULTS

Table I: Socio-Demographic Characteristics of the Students Participated in the Study 46.7% of the students participating in the study were students in the Nursing Department, 28.9% of them were students in the Physiotherapy and Rehabilitation Department, and 24.4% of them were students in the Nutrition and Dietetics Department. 14.4% of these students were 1st grade students, 61.8% of them were 2nd grade students,

and 17.8% of them were 3rd grade students (Table I). 98.9% of these students were between the ages of 20-24. whereas 1.1% of them were between the ages of 30-35.

It was determined that 15.0% of the participating students were smokers. 5.6% of them were drinking alcohol. 73.0% of them had regular menstrual bleeding. 14.4% of them were performing vulvar self-examination. 8.9% of them were going through gynecological examinations every year. 32.2% of them were experiencing pain in the abdomen. 46.7% of the participating students were found to have heard of HPV vaccine whereas 13.3% of them had a familial history of cancer. 77.8% of them had their first menstrual cycle between the ages of 12-14. 80.0% of them were having a normal menstrual flow. 17% of them were having a smelly menstrual flow and 2.2% of them were having a colored menstrual flow. The students with a smelly and colored menstrual flow were directed to the obstetrics and gynecology outpatient clinics. With regards to nutrition, 45.6% of the participating students were keeping a balanced diet and consuming mainly vegetables, fruits, meat and dried legumes (Table II).

Table II: General Health Statuses and Habits of the Students Participated in the Study

	Yes		**No**	
	Number (n)	**Percentage (%)**	**Number (n)**	**Percentage (%)**
Do you smoke?	14	15.6	61	67.8
Do you drink alcohol?	5	5.6	75	83.3
Do you have a regular menstrual bleeding?	66	73.3	24	26.7
Did you perform vulvar self-examination?	13	14.4	77	85.6
Do you undergo a gynecological examination every year ?	8	8.9	82	91.1
Do you have stiffness and pain in the abdomen?	29	32.2	61	67.8
Have you heard of HPV vaccine?	42	46.7	48	53.3
Have you had the HPV vaccine?	0	0	90	100
Do you have a history of cancer in your family?	12	13.3	78	53.3
	Number (n)		**Percentage (%)**	
Characteristics of the menstrual flow				
Normal	72		80	
Smelly	16		17.8	
Coloured	2		2.2	
Nutritional status				
Very good	4		4.4	
Good	41		45.6	
Moderate	35		38.9	
Poor	10		11.1	

The age when first menstruation was observed		
9-11	4	4.4
12-14	70	77.8
15-17	15	16.7
18-20	1	1.1

Students' mean GCAS score prior to education and one week after receiving education from the peer educators were found to be 151.17+18.54 and 180.77+16.66 respectively. Students' mean GCAS score one month after receiving education from the peer educators were found to be 179.14+20.96. It was a significant difference among the students' mean GCAS scores measured prior to education, one week and one month after receiving education from the peer educators (Fr. 70.833, sig: 0.000) (Table III).

Table III. Comparison of the Mean GCAS Scores of the Students Participated in the Study

	Median	**Min.-Max.**	**X^2**	**p**
1.Mean scores prior to the education	**150,0**	**111,0-204,0**	**70,833**	**<0,001***
2.Mean scores 1 week after the education	**185,5**	**128,0-205,0**		**Fark: 1-2**
3.Mean scores 1 month after the education	**186,0**	**126,0-205,0**		**1-3**

X^2:Friedman's Test *:p<0,05 Min.:Minimum Max.:Maximum

It was observed that the students maintained their GCAS scores and thus retained their knowledge. Peer educators re-assessed the students after one month from the time they have provided education and found that all the students whom they have provided education, examined their gynecological regions at least once since then in terms of any findings such as mass, discharge, itching, warts, etc. and that they have checked their vulva areas with the help of a mirror. It was determined that the students examined their genital areas in detail for the first time, but that none of them underwent a gynecological examination. When they were asked about this possibly contradicting behavior, it was determined that they were ashamed of undergoing such an examination and that they also did not feel like they needed to undergo a gynecological examination as they did not have any findings that would require that.

Discussion

Peer education is a model. where people whose ages are close to each other and who see each other as equal can perform peer counseling on health issues. Provision of health counseling by peers is an important method in terms of health protection. health improvement and diseases involving concerns of privacy. such as breast cancers. gynecological cancers and sexually transmitted diseases in particular. There are various

studies available in the literature. where it was reported that peer education and peer counselors were effective on health protection. health improvement. prevention of risky behaviors and raising awareness of diseases [8]. It has been determined in a meta-analysis [14]. where the effectiveness of behavioral interventions in reducing the risky behaviors associated with the Human Immunodeficiency Virus (HIV) was assessed. that peer counseling was effective resulting in behavioral changes in the direction of protecting self from HIV. Another type of disease involving concerns of privacy such as protection from HIV is the colorectal cancers. Importance of peer support was also revealed as a result of the meta-analyses performed within the scope of a study conducted on protection from colorectal cancers and awareness of these cancers [15]. It was emphasized in another study conducted on women with low socio-economic status such as refugee women that culturally appropriate services should be provided to such women in order to encourage and facilitate their participation in cervical and breast cancer screening services. and that peer support and public health education should be provided [16]. It was also reported in other studies conducted on the early diagnosis and prevention of gynecological cancers. ensuring gynecological hygiene. maintaining family planning. and on prevention of sexually transmitted diseases that people who receive education through peer support acquire positive information and behaviors on health matters [17, 19]. The peer-led cancer education program increased knowledge of cancer prevention. In addition, potential risk behaviors related to sexually transmitted diseases were reduced among peer-led students[20].

Other studies conducted on the effectiveness of peer counseling and peer education in terms of positive health behavior development and education revealed that people who receive education via peer support gain a positive momentum in their knowledge, behavior and attitudes towards living a healthy life. Along the same lines, in this study. answer to the question of whether the provision of peer education about gynecological cancers would change the relevant knowledge of and the behavior in. the university students was sought; and for this reason the information and behavior scores obtained prior to the education were compared with the data obtained both one week and one month after the education. The scores obtained indicated that students who received peer education were positively affected by their peers, and it was determined as a result that peer counseling services increased their positive health behavior scores.

Conclusion

In conclusion; health education provided via voluntary peer leaders has proven to be an effective method for reaching groups of comparable ages and equal statuses. Prevention, awareness, early diagnosis services and studies with regards to certain health matters such as gynecological diseases, gynecological cancers, gynecological

hygiene and infectious gynecological diseases, especially in cultures where privacy is important can be conducted via peer education model.

Limitation

The study did not include all students at the university, as this study was conducted in groups that did not receive this training before. Since the university is a private university, the number of samples is also limited.

References

1. Ali, S.F., et al. (2021).Knowledge and awareness about cervical cancer and its prevention amongst interns and nursing staff in tertiary care hospitals in Karachi. *Pakistan. Plos ONE.* 5, 1-6.
2. Cancer World Health Organization. Cancer Key Fact. WHO; [updated 2019 January 8] https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/cancer.
3. Fallowfield, L, et al. (2010). Awareness of ovarian cancer risk factors. beliefs and attitudes towards screening: Baseline survey of 21715 women participating in the uk collaborative trial of ovarian cancer screening. *British Journal of Cancer.* 103, 454-61.
4. Gil, K.M., et al. (2010). Affiliations S. Knowledge of cancer risk factors. *Journal of Clinical Oncology*. 28, 15.
5. GLOBOCAN 2018 (IARC) Section of Cancer Surveillance ; [updated 2019 January 8] https://gco.iarc.fr/today/data/factsheets/populations/900-world-fact-sheets.pdf
6. Hawkins NA, et al. Why the pap test? awareness and use of the pap test among women in the United States. *Journal of Women's Health.* 2011; 20, 511-5.
7. World Health Organization. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data Comprehensive cervical cancer control: a guide to essential practice – 2nd ed. 2014; [updated 2019 January 12] https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/144785/9789241548953_eng.pdf;jsessionid=62543704C2DE4AC42BBF9D953DF91553?sequence=1,
8. T. C. Ministry of Health. Department of Cancer Control. Cancer Registry in Turkey 2011. [updated 2019 January 3];Available from:http: //kanser.gov.tr/dosya/turkiyede-kanser-kayitcigi.pdf.
9. Özerdoğan, N., and Gürsoy, E. (2017). Serviks kanserinden korunma ve hemşirelik. *Turkiye Klinikleri J Obstet Womens Health Dis Nurs-Special Topics*. 3(1).
10. Turner, G, Shepherd, J.(1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health Education Research*. 9(14), 235-247. https://doi.org/10.1093/her/14.2.235.

11. Peykari, N., et al. (2011). An experience of peer education model among medical science university students in Iran. *Iran J Public Health,* 40(1), 57–62.
12. Aşçı, Ö., Gökdemir, F., Çiçekoğlu, E.(2016). The effectiveness of the reproductive health education given to nursing students with peer trainers. *HSP*. *3*(3), 173-183.
13. Tuna Malak, A., Dicle, A. (2007). Assessing the Efficacy of a Peer Education Model in Teaching Breast Self-Examination to University Students. *Asian Pac J Cancer Prev., 8*, 481-484
14. Dağ, H., Dönmez, S., Şirin, A., Kavlak, O.(2012). The effect of peer education on college students to sexual health. *Magazine of Anadolu Nursing and Health Sciences.* 15(1).
15. Deuba, K. ,et al. (2020). Effectiveness of interventions for changing HIV related risk behaviours among key populations in low-income setting: A meta-analysis, 2001–2016. *Scientific reports*, 10(1), 1-13. doi: 10.1038/s41598-020-58767-0.
16. Hu, J., et al. Peer Support as an Ideal Solution for Racial/Ethnic Disparities in Colorectal Cancer Screening: Evidence from a Systematic Review and Meta-analysis. Dis Colon Rectum.2020; doi: 10.1097/DCR.0000000000001611.
17. Parajuli, J., Horey, D., Avgoulas, M.I. (2019). Best practice models recommended by Bhutanese refugee women for cervical and breast cancer screening in Australia: A qualitative study. *Health Promotion Journal of Australia,* 31(3), 381-390. doi: 10.1002/hpja.315.
18. Kannappan, S., Shanmugam, K., (2019). Peer educators as change leaders - effectiveness of peer education process in creating awareness on reproductive health among women workers in textile industry. *Indian J Community Med. 44*(3), 252-255, doi: 10.4103/ijcm. IJCM_6_19.
19. Homøe, A.S., et al. (2015). Sexual and reproductive health in Greenland: evaluation of implementing sexual peer-to-peer education in Greenland (the SexInuk project). *Int J Circumpolar Health*, 28;74:27941. doi: 10.3402/ijch.v74.27941. eCollection 2015.
20. Poudel, K., Sumi, N., Yano, R. (2021). Impact of peer-led cancer education program on knowledge, health beliefs, practice, and self-esteem among pairs of nepalese high-school students and their knowledge-sharing partners. *Healthcare 9,* 64.1-16. https://doi.org/10.3390/healthcare9010064

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kazanım, Değer ve Beceri İlişkisi

The Relationship between Acquisition, Value and Skill in the 2018 Social Studies Curriculum

Deniz TONGA*
Erdi ERDOĞAN**

Geliş/Submitted: 26.01.2022
Kabul/Accepted: 17.03.2022
Yayın/Published: 26.03.2022

10.29228/INESJOURNAL.57409

Makale Türü: **Araştırma Makalesi** Article Information: **Research Article**

Citation / Atıf

Tonga, D. ve Erdoğan, E. (2022). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında kazanım, değer ve beceri ilişkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 58-84.

Tonga, D. & Erdoğan, E. (2022). The relationship between acquisition, value and skill in the 2018 Social Studies Curriculum. *The Journal of International Education Science*, 9 (30), 58-84.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

***Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, deniztonga@hotmail.com**
****Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, erdierdogan90@hotmail.com**

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kazanım, Değer ve Beceri İlişkisi [1]

The Relationship between Acquisition, Value and Skill in the 2018 Social Studies Curriculum

Doç. Dr. Deniz TONGA

Dr. Öğr. Üyesi Erdi ERDOĞAN

Öz: Sosyal bilgiler eğitimi alanında son yıllarda değer ve beceri eğitimi üzerine yapılan çalışmaların sayısında bir artış olduğu gözlenmektedir. 2005 yılında yayımlanan sosyal bilgiler programında olduğu gibi 2018 programında da her öğrenme alanına çeşitli değerler ve beceriler eklenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların değerler ve beceriler ile ilişkisini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma prensipleri dâhilinde tasarlanmıştır. Temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre kazanımların büyük bir çoğunluğunun değerler ve beceriler ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Programda en çok yer alan değerler sorumluluk ve kültürel mirasa duyarlılıktır. Programda en çok yer alan beceriler ise araştırma ve zaman ve kronolojiyi algılama becerileridir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler dersi, öğretim programı, kazanım, değer, beceri.

Abstract: In the field of social studies education, it has been observed that there has been an increase in studies on value and skill education in recent years. As in the 2005 social studies course curriculum, various values and skills were added to each learning area in the 2018 curriculum. In this context, the aim of the study is to examine the relationship between the acquisitions in the social studies curriculum and the values and skills. The research was designed within the principles of qualitative research. Basic qualitative research design was preferred. Document analysis was used as

---

[1] "COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir. Sorumlu Yazar: Erdi ERDOĞAN

Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. Ethics committee approval is not required for this article. Corresponding Author: Erdi ERDOĞAN

a data collection tool. According to the findings, it has been determined that the majority of the acquisitions are related to values and skills. The most repeated values in the program are responsibility and sensitivity to cultural heritage. The skills most often included in the program are research and the ability to perceive time and chronology.
Keywords: Social studies course, curriculum, acquisition, value, skill.

Giriş

Türkiye'de eğitim sisteminin önemli derslerinden biri sosyal bilgilerdir. İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarında zorunlu bir ders olarak okutulan sosyal bilgiler, öğrencilerin aktif birer yurttaş olmalarını amaç edinen ve insanı bu sürecin merkezine alan bir derstir (Zarrillo, 2016). Sosyal bilgiler dersinde Endüstri Devrimi'nin ardından ortaya çıkan sosyo-kültürel çatışmaların barışçıl yollarla çözülmesi amaçlanmaktadır (Fallace, 2009). Sosyal bilgiler dersinde sosyal bilimlere ilişkin bilgi ve yöntemler bireylere demokratik vatandaş yetiştirme ideali çerçevesinde aktarılmak istenmektedir (Safran, 2008). Böylelikle öğrencilerin sosyal bilimlerin işleyişini kavramaları ve kendi yaşantılarında karşılaştıkları sorunları kazandıkları yetilerin bir sonucu olarak demokratik yollara başvurarak çözmeleri beklenmektedir. Sosyal bilgiler dersinin öncelikli amacı, genç bireylerin demokratik toplumun bir gereği olarak bilinçli kararlar almalarını sağlamaktır (National Council for the Social Studies [NCSS], 1994). Çünkü bireyler bazen toplumsal alandaki sorumluluklarını geri plana iterek toplumsal yapının işleyişine zarar vermektedir. Sosyal bilgiler dersinde bilinçli bir bakış açısı geliştirilerek bireylerin hak ve sorumlulukları ekseninde eylemlerde bulunmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Bu denli önemli bir hedefi gerçekleştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersi, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1900'lü yılların ilk çeyreğinde ortaya çıksa da Türkiye'de ulusal müfredata girmesi oldukça sonra gerçekleşmiştir.

Sosyal bilgiler dersi 1968 yılı ilkokul programı ile birlikte Türk Eğitim Sistemi'ne dâhil edilmiştir. Bütünleşik bir ders olarak ortaya çıkmasına rağmen sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan sosyal bilimlere ilişkin dersler ilk olarak II. Abdülhamit dönemindeki İptidailerin programlarında yer almaktadır (Safran, 2008). Ardından İttihat ve Terakki Dönemi'ne gelindiğinde ilköğretim programlarına Malumat-ı Vataniye, Malumat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı İktisadiye gibi toplumsal ve günlük yaşamın odağında olan derslerin dâhil edildiği görülmektedir (Üstel, 2014). Kurtuluş Savaşı sürecinde ve Cumhuriyetin ilk yıllarında farklı isimlerle nitelendirilse de sosyal bilgiler dersi içeriğinde yer alan disiplinler müstakil dersler olarak okutulmuştur. Fakat 1968 yılına gelindiğinde "Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi kaldırılmış" yerine ilkokul kademesinde sosyal bilgiler dersi ortaya çıkmıştır (Çatak, 2015). Ayrıca bu dönemde Amerika Birleşik Devletleri'nde baş gösteren "Yeni Sosyal Bilgiler Hareketi" akımının yayılımı da dikkat çekicidir. Sosyal bilgiler dersi ortaokul düzeyinde ise 1970-1971 yı-

lında uygulamaya konulan fakat 1973 yılında basımı gerçekleştirilen öğretim programı neticesinde okutulmaya başlanmıştır (Keskin, 2002). 1980 Askeri Darbesi sonucunda sosyal bilgiler dersi, öğretim programları arasından kaldırılsa da 1998 yılında yayımlanan İlköğretim Okulu Öğretim Programları kapsamında tekrardan okutulmaya başlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998). 2005 yılı sosyal bilgiler dersi için adeta bir kabuk değiştirme yılı olmuştur. 2005 yılında benimsenen yeni eğitim felsefesiyle birlikte sosyal bilgiler dersi sosyal yapılandırmacı paradigmanın etkisiyle şekillenerek öğrenci merkezli bir yapıya kavuşturulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005). Son olarak 2018 yılında ortaya çıkan öğretim programları yenileme sürecinde de eğitim sisteminin önemli bir dersi olarak varlığını korumuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Demokratik toplumların eğitim sistemlerinde öğrencilerin sadece bilişsel yönlerine odaklanılması bir eksikliği ifade etmektedir (Tonga ve Uslu, 2015). Çünkü artık bilişsel yetinin değer ve becerilerle harmanlanarak öğrenciler tarafından sergilenmesi beklenmektedir. Türkiye'de de 2018 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kazanım, değer ve beceri olmak üzere önemli boyutları bulunmaktadır. Öğretim programının kazanım boyutu incelendiğinde, farklı sınıf düzeylerinde ve öğrenme alanlarında birbirine yakın sayıda kazanım içerdiği görülmektedir. Ayrıca kazanımların yapısı değerlendirildiğinde öğrenciyi sosyal çevresiyle etkileşime geçerek bilgiyi yapılandırmasının hedeflendiği anlaşılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Öğretim programında yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki yeri değerlendirildiğinde, kazanımlarının bilişsel süreç boyutu açısından anlama ve analiz basamaklarında toplandığı, bilgi birikimi boyutunda ise kazanımların daha çok kavramsal bilgi basamağında bulunduğu tespit edilmiştir (Büyükalan-Filiz ve Baysal, 2019). Tüm bu özelliklerinin yanı sıra 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın değer ve beceri gibi diğer bileşenlerle olan ilişkilerinin de verimlilik açısından uyumlu olması gerekmektedir.

Değerler ve eğitimi, sosyal bilgiler öğretim programlarının vazgeçilmez unsurlarından biridir (Ross vd., 2014). Özellikle 2005 yılındaki öğretim programlarıyla bu vurgunun artırıldığı görülmektedir. Çünkü değerlere sahip olmayan bir bireyin sahip olduğu bilgiyi sosyal ve fiziksel çevresi yararına kullanmasında sorunlar çıkabilmektedir (Doğanay, 2015). Değer eğitimi sayesinde bireylerin kaliteli ve mutlu bir hayat sürmesi ve toplumsal alana katkı sağlamaları hedeflenmektedir (Akbaş, 2008). Bu hedeflere ulaşmak için 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda adalet değerinden yardımseverlik değerine kadar 18 farklı değerin öğrencilere kazandırılma gerekliliği ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Kısacası, sosyal bilgiler öğretim programı bilginin tek başına işlevsizliğini kabul etmekte bilginin değerler rehberliğinde kullanılmasını göz önüne almaktadır. Bu nedenle, sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerden planlama dâhilinde değer eğitimine

yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi beklenmektedir.

Sosyal bilgiler öğretim programındaki diğer bir boyut becerilerle ilgilidir. Beceriler, 21. yüzyılda öğretim programlarının odak noktalarından biri haline gelmiş ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organization for Economic Cooperation and Development, [OECD]) ve Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (Internetional Society for Technology in Education, [ISTE]) gibi uluslararası kuruluşlar tarafından da becerilerin öğrencilere kazandırılması hususunda beklentiler artmıştır (Ananiadou ve Claro, 2009; ISTE, 2019). Beceri, öğrenme sürecinde öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen ve gerçek yaşama aktarılarak bir işi gerçekleştirmeye yönelik yeterliliğin sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Ata, 2015, s.38). Becerilerin öğrenme sürecinde işlevsel hale getirilmesiyle öğrencilerden pasif bir bilgi alıcı rolünün ortadan kaldırılması ve öğrencilerin bilgiyi yapılandıran bir role büründürülmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kapsamında 27 becerinin öğrencilere kazandırılması istenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Böylece gerek ortak gerekse sosyal bilgilere alanına özgü becerilerin öğrenciler tarafından aktif olarak kullanılması amaçlanmaktadır.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından inceleyen (Büyükalan-Filiz ve Baysal, 2019); 2015 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarını çeşitli boyutlar açısından karşılaştıran (Çoban ve Akşit, 2018); sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf ders kitabı "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında yer alan becerileri inceleyen (Karasu-Avcı ve Faiz, 2018), 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programını bütünsel olarak değerlendiren (Öztürk ve Kafadar, 2020), beceri ve değerleri yetkinlikler açısından inceleyen (Otuz vd., 2018) ve 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programını karşılaştıran (Tay, 2017) araştırmalara ulaşılmıştır. Tonga ve Uslu (2015) ise 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını kazanımların değerleri içerip içermemesi açısından incelemişlerdir. Akpınar ve Bilgili (2018) araştırmalarında, öğretim programı kapsamında kazanım, beceri ve kavram ilişkisini incelemişlerdir. Oğuz-Haçat ve Demir (2018) ise 2005 ve 2018 programlarındaki kazanımları çeşitli açılardan değerlendirmişlerdir. Tüm bu araştırmalara rağmen odağını doğrudan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına yöneltip program kazanımlarının değerler ve becerilerle ilişkisini derinlemesine inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu boşluğu doldurmak için bu araştırmada 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların değerler ve beceriler ile ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Nitel araştırma, program değerlendirme çalışmalarında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak programın niteliği belirlemede, geçmiş programlarla ilişkisini ortaya koymada ve gelecek programlara yönelik bakış açısı oluşturmada etkilidir (Patton, 2018). Bu araştırmada da 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının değerler ve becerilerle ilişkisi değerlendirildiği için nitel araştırma yaklaşımının doğasına uygun bir süreç yürütülmüştür. Araştırmada desen olarak ise temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir (Merriam, 2009). Böylelikle doküman üzerinde derinlemesine bir inceleme gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada verileri, 2018 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programından elde edilmiştir. Öğretim programına Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının internet sitesinden erişim sağlanmıştır. Çalışma kapsamında öğretim programında yer alan 4. sınıf için 33, 5. sınıf için 33, 6. sınıf için 34, 7. sınıf için 31 kazanım, 18 değer ve 27 temel beceri araştırma sürecinin odağına alınmış ve ilişkileri incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırma prosedürlerine göre tasarlanan bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda kullanılan veri kaynaklarından biridir (Creswell, 2016). Doküman incelemesi, araştırmanın amacı doğrultusunda bilgiler içeren yazılı materyalleri kapsar (Turgut, 2009). Bu nedenle, bu araştırmada da çalışmanın konusu ve problem cümlesi sosyal bilgiler öğretim programı ile ilgili olduğu için doküman incelemesi tercih edilmiştir. Böylelikle 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı merkeze alınarak kazanım, değer ve beceri boyutları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, önceden belirlenen yapılara göre analiz sürecinin yürütüldüğü ve belirlenen tematik çerçeve odağında bulguların tanımlanıp yorumlandığı bir analiz sürecini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da metnin içindeki gizli anlamlar yerine incelenen boyutların ilişkisine odaklanıldığından betimsel analizden yararlanılmıştır. Analiz sürecinin başında iki araştırmacı öğretim programını dokümana aşinalığı artırmak amacıyla iki kez okumuşlardır. Ardından araştırmacılar bağımsız olarak öğretim programındaki kazanımların değer ve becerilerle ilişkini belir-

lemeye yönelik işlem gerçekleştirmişlerdir. Böylelikle kazanım, değer ve beceri ilişkisini gösteren tablolar hazırlanmış ve kazanımların değerler ve becerilerle ilişkisi değerlendirilmiştir. Ardından uzlaşılamayan ilişkileri değerlendirmek amacıyla araştırmacılar bir araya gelmişler ve uyum sağlamaya yönelik bir toplantı gerçekleştirmişlerdir. Toplantının ardından kazanımların değer ve becerilerle ilişkisini gösteren tablolara son hali verilmiş ve kazanımların değer ve becerileri yansıtıp yansıtmadığını değerlendiren yorumlamalar sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1

Birey ve Toplum Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

4. Sınıf 1. Öğrenme Alanı: Birey ve Toplum	Değer	Beceri
"SB.4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.		
SB.4.1.2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.	Saygı	Kanıt kullanma
SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.		Zaman ve Kronolojiyi Algılama
SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.	Sorumluluk	
SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar."		Empati

Tablo 1'de görüldüğü üzere birey ve toplum öğrenme alanında yer alan değerler saygı ve sorumluluk; beceriler ise kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ve empati kurmadır. Birinci kazanımda yer alan resmi kimlik belgesi incelemesi, üçüncü kazanımdaki bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin tanınması, sorumluluk değeri çerçevesinde değerlendirilebilir. Bununla beraber beşinci kazanımda diğer bireyleri saygı ile karşılamak, saygı değeri bağlamındadır. Yaşamına ilişkin kronolojik sıralama ile ilgili ikinci kazanım, zaman ve kronolojiyi algılama, kendini bir başkasının yerine koymak ile ilgili dördüncü kazanım ise empati becerisi ile ilgilidir.

Tablo 2

Kültür ve Miras Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

4. Sınıf 2. Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras	Değer	Beceri
"SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.	Aile Birliğine Önem Verme	Kanıt Kullanma
SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan ögeleri araştırarak örnekler verir.		
SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.	Kültürel Mirasa Duyarlılık	Zaman ve Kronolojiyi Algılama
SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar."	Vatanseverlik	Değişim ve Sürekliliği Algılama

Tablo 2'de görüldüğü üzere kültür ve miras öğrenme alanında yer alan değerler, aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik; beceriler ise kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ve değişim ve sürekliliği algılamadır. Aile tarihi çalışması yapmak ile ilgili birinci kazanım aile birliğine önem verme değeri ile ilgilidir. Milli kültür ögeleri ile ilgili ikinci kazanım ve geleneksel çocuk oyunları ile ilgili üçüncü kazanım, kültürel mirasa duyarlılık değeri ile ilgilidir. Dördüncü kazanımda geçen milli mücadele ve kahramanları konusu ise vatanseverlik değeri ile ilgilidir. Bunlarla beraber birinci kazanım zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, ikinci ve dördüncü kazanım kanıt kullanma becerisi, üçüncü kazanım ise değişim ve sürekliği algılama becerisi ile ilgilidir.

Tablo 3

İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

4. Sınıf 3. Öğrenme Alanı: İnsanlar Yerler ve Çevreler	Değer	Beceri
"SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.		
SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.		Mekânı Algılama
SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.		Harita Okuryazarlığı
SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	Doğal Çevreye Duyarlılık	
SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.		Konum Analizi
SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar."		Tablo, Grafik, Diyagram Çizme ve Yorumlama

Tablo 3'te görüldüğü üzere insanlar yerler ve çevreler öğrenme alanındaki değer, doğal çevreye duyarlılık; beceriler ise mekânı algılama, harita okuryazarlığı, konum analizi, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlamadır. Konum ile ilgili olan birinci kazanım, konum analizi becerisi, kroki çizimi ile ilgili ikinci kazanım, mekânı algılama ve harita okuryazarlığı becerisi, doğal ve beşerî unsurları ayırt etme ile ilgili üçüncü kazanım, mekânı algılama becerisi, hava olaylarını grafiklere aktarma ile ilgili dördüncü kazanım, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerisi, yer şekilleri ve nüfus özellikleri ile ilgili beşinci kazanım, mekânı algılama becerisi ile ilgilidir. Bu öğrenme alanında beşinci ve altıncı kazanımlar doğal çevreye duyarlılık değeri ile ilgili olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4

Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

4. Sınıf 4. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Toplum	Değer	Beceri
"SB.4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır. SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır. SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.	Bilimsellik	Değişim ve Sürekliliği Algılama
SB.4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.	Doğal Çevreye	Yenilikçi Düşünme
SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır."	Duyarlılık	

Tablo 4'te görüldüğü üzere bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanındaki değerler, bilimsellik ve doğal çevreye duyarlılık; beceriler ise değişim ve sürekliliği algılama ve yenilikçi düşünmedir. Teknolojik ürünler ile ilgili olan birinci, ikinci, üçüncü ve beşinci kazanım bilimsellik değeri ile ilgilidir. Aynı zamanda teknolojik ürünleri doğaya zarar vermeden kullanmak ile ilgili beşinci kazanım ise doğal çevreye duyarlılık değeri ile ilgilidir. Bunlarla beraber ikinci kazanım değişim ve sürekliliği algılama, dördüncü kazanım ise yenilikçi düşünme becerisi ile ilgilidir.

Tablo 5

Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

4. Sınıf 5. Öğrenme Alanı: Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Değer	Beceri
"SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.		Öz Denetim
SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.	Sorumluluk	Karar Verme
SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.	Tasarruf	Finansal Okuryazarlık
SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.		
SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır."		

Tablo 5'te görüldüğü üzere üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanındaki değerler, sorumluluk ve tasarruf; beceriler ise öz denetim, karar verme ve finansal okuryazarlıktır. Bilinçli tüketici davranışları ile ilgili olan üçüncü kazanım ve bütçe oluşturmak ile ilgili dördüncü kazanım sorumluluk değeri ile ilgilidir. İstek ve ihtiyaçları ayırt etmek ile ilgili birinci kazanım ve kaynakları israf etmeden kullanmak ile ilgili

beşinci kazanım, tasarruf değeri ile ilgilidir. Ekonomik faaliyetleri tanımak ile ilgili olan ikinci kazanım ise bu öğrenme alanının becerisi olan finansal okuryazarlık becerisi ile ilgilidir. Bunlarla beraber birinci, üçüncü ve beşinci kazanımlar ise karar verme becerisi ile de ilgilidir.

Tablo 6

Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı, Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

4. Sınıf 6. Öğrenme Alanı: Etkin Vatandaşlık	Değer	Beceri
"SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.		İş Birliği
SB.4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.	Sorumluluk	Sosyal Katılım
SB.4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.	Bağımsızlık	Karar Verme
SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar."		

Tablo 6'da görüldüğü üzere etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki değerler, sorumluluk ve bağımsızlık; beceriler ise iş birliği, sosyal katılım ve karar vermedir. Haklar ile ilgili birinci kazanım ve sorumluluk almak ile ilgili ikinci kazanım, sorumluluk değeri ile ilgilidir. Ülke bağımsızlığı ve bireysel özgürlük arasındaki ilişkiyi açıklama ile ilgili dördüncü kazanım ise bağımsızlık değeri ile ilgilidir. Eğitsel ve sosyal etkinlik önerme ile ilgili olan üçüncü kazanım ise bu öğrenme alanının becerisi olan sosyal katılım becerisi ile ilgilidir. Bunlarla beraber ikinci ve üçüncü kazanımlar sosyal katılım becerisi ile ilgilidir. İş birliği becerisini çağrıştıran herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır.

Tablo 7

Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

4. Sınıf 7. Öğrenme Alanı: Küresel Bağlantılar	Değer	Beceri
"SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.		
SB.4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.	Kültürel Mirasa Duyarlılık	Araştırma
SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.		
SB.4.7.4. Farklı kültürlere saygı gösterir."	Saygı	Empati

Tablo 7'de görüldüğü üzere küresel bağlantılar öğrenme alanındaki değerler, kültürel mirasa duyarlılık ve saygı; beceriler ise araştırma ve empatidir. Kültürel unsurları karşılaştırmak ile ilgili üçüncü kazanım, kültürel mirasa duyarlılık, farklı kültürlere saygı duymak konulu dördüncü kazanım ise saygı değeri ile ilgilidir. Çeşitli ülkelerin tanıtılması ile ilgili birinci kazanım ve komşu ve diğer Türk devletleri ile

Türkiye'nin ilişkisi konulu ikinci kazanım ise araştırma becerisi ile ilgilidir.

Tablo 8

Birey ve Toplum Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

5. Sınıf 1. Öğrenme Alanı: Birey ve Toplum	Değer	Beceri
"SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.	Bilimsellik	
SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.	Aile Birliğine Önem Verme	Sosyal Katılım
SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.	Sorumluluk	
SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir."		

Tablo 8'de görüldüğü üzere birey ve toplum öğrenme alanındaki değerler bilimsellik, aile birliğine önem verme ve sorumluluk; beceri ise sosyal katılımdır. Çok boyutlu düşünme ile ilgili ikinci kazanım bilimsellik değeri kapsamında değerlendirilebilir. Gruplardaki sorumluluk konulu üçüncü kazanım ve çocuk hakları ile ilgili dördüncü kazanım da sorumluluk değeri ile ilgilidir. Öğrenme alanındaki değerlerde olmasına rağmen aile birliğine önem verme değeri ile ilgili bir kazanım bulunmamaktadır. Birinci kazanımda yer alan etkin vatandaşlık konulu kazanım ise bu öğrenme alanının becerisi olan sosyal katılım becerisi ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 9

Kültür ve Miras Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

5. Sınıf 2. Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras	Değer	Beceri
"SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.	Estetik	Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma
SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıtır.		
SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.	Kültürel Mirasa Duyarlılık	Araştırma
SB.5.2.4. Kültürel ögelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.		
SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir."		

Tablo 9'da görüldüğü üzere kültür ve miras öğrenme alanındaki değerler estetik ve kültürel mirasa duyarlılık; beceri ise Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ve araştırmadır. Bu öğrenme alanındaki beş kazanım da kültürel mirasa duyarlılık değeri ile ilgilidir. Birinci kazanımda Anadolu'da yaşayan uygarlıklar, ikinci kazanımda doğal varlıklar ve tarihi unsurlar, üçüncü, dördüncü ve beşinci kazanımda ise kültürel özellikler ile ilgili konulara yer verilmiştir. Birinci kazanımdaki somut kalıntılar ve ikinci kazanımdaki nesneler ve eserler doğrudan estetik değeri ile ilgiliyken, diğer kazanımlar da dolaylı olarak estetik değeri ile ilgilidir. Ayrıca yine beş kazanım da araştırma becerisi ile ilgilidir. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi ile ilgili bir kazanım bulunmamaktadır.

Tablo 10

İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

5. Sınıf 3. Öğrenme Alanı: İnsanlar Yerler ve Çevreler	Değer	Beceri
"SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.		Harita Okuryazarlığı
SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	Doğal Çevreye Duyarlılık	Çevre Okuryazarlığı
SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.	Dayanışma	Gözlem
SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.		
SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar."		

Tablo 10'da görüldüğü üzere insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanındaki değerler doğal çevreye duyarlılık ve dayanışma; beceriler ise harita okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı ve gözlemdir. Çevredeki doğal özellikler konulu üçüncü kazanım ve afetlerin, çevre sorunlarının nedenini sorgulamak konulu dördüncü kazanım doğal çevreye duyarlılık değeri ile ilgilidir. Beşinci kazanımdaki doğal afetlerin toplum hayatındaki etkileri konusu ise dayanışma değeri ile dolaylı olarak ilişkilendirilebilir. Bununla beraber birinci kazanım harita okuryazarlığı becerisi, ikinci ve üçüncü kazanım çevre okuryazarlığı becerisi, ikinci kazanım ise dolaylı olarak gözlem becerisi ile ilgilidir.

Tablo 11

Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

5. Sınıf 4. Öğrenme Alanı: Bilim Teknoloji ve Toplum	Değer	Beceri
"SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.	Dürüstlük	
B.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.		Öz Denetim
SB.5.4.3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.	Çalışkanlık	
SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.	Bilim Etiği	Dijital Okuryazarlık
SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır."		

Tablo 11'de görüldüğü üzere bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanındaki değerler dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği; beceri ise öz denetim ve dijital okuryazarlıktır. Burada dördüncü kazanımdaki bilim insanlarının ortak özellikleri çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilebilir. Beşinci kazanım ise bilim etiği ve dürüstlük değeri ile ilgilidir. Teknoloji kullanımı ile ilgili birinci kazanım ve sanal ortamlarla ilgili olan ikinci ve üçüncü kazanımlar ise dijital okuryazarlık becerisi ile ilgilidir. Üçüncü kazanım ise öz denetim becerisini çağrıştırmaktadır.

Tablo 12

Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

5. Sınıf 5. Öğrenme Alanı: Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Değer	Beceri
"SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.		İş birliği
SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.		
SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.		Yenilikçi Düşünme
SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.	Sorumluluk	Girişimcilik
SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.		Araştırma
SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır."		

Tablo 12'de görüldüğü üzere üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanındaki

değer sorumluluk; beceriler ise iş birliği, yenilikçi düşünme, girişimcilik ve araştırmadır. Buradaki kazanımlardan sadece hakların kullanılması konulu altıncı kazanım sorumluluk değeri ile ilişkilendirilebilir. Diğer kazanımlar ise sorumluluk değeri ile doğrudan ilişkilendirilememiştir. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü kazanımlar araştırma becerisi ile ilgiliyken yeni fikirler geliştirmek konulu beşinci kazanım ise yenilikçilik, iş birliği ve girişimcilik becerileri ile ilgilidir.

Tablo 13

Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

5. Sınıf 6. Öğrenme Alanı: Etkin Vatandaşlık	Değer	Beceri
"SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.	Özgürlük	Araştırma
SB.5.6.2. Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.		
SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.	Bağımsızlık	Sosyal Katılım
SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir."		

Tablo 13'te görüldüğü üzere etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki değerler, özgürlük ve bağımsızlık; beceriler ise araştırma ve sosyal katılımdır. Üçüncü kazanımdaki temel haklar konusu özgürlük değeri ile ilişkilendirilebilir. Milli egemenlik ve bağımsızlık konulu dördüncü kazanım ise hem özgürlük hem de bağımsızlık değeri ile ilgilidir. Topluma hizmet veren kurumlar konulu birinci kazanım ve yönetim birimleri konulu ikinci kazanım ise dolaylı olarak araştırma becerisi ile ilgilidir. Yine üçüncü kazanım dolaylı olarak sosyal katılım becerisi ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 14

Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

5. Sınıf 7. Öğrenme Alanı: Küresel Bağlantılar	Değer	Beceri
"SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.		
SB.5.7.2. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.	Kültürel	Araştırma
SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.	Mirasa	
SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras ögelerine örnekler verir."	Duyarlılık	Yaratıcılık

Tablo 14'te görüldüğü üzere küresel bağlantılar öğrenme alanındaki değer kültürel mirasa duyarlılık; beceriler ise araştırma ve yaratıcılıktır. Burada sadece ortak miras ögeleri konulu dördüncü kazanım kültürel mirasa duyarlılık değeri ile ilişkilen-

dirilebilir. Diğer kazanımlar ise araştırma becerisi ile ilişkilendirilebilir. Yaratıcılık becerisi ile ilgili bir kazanım bulunmamaktadır.

Tablo 15

Birey ve Toplum Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

6. Sınıf 1. Öğrenme Alanı: Birey ve Toplum	Değer	Beceri
"SB.6.1.1. Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler. SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder. SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular. SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır. SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur."	Dayanışma Yardımseverlik	Eleştirel Düşünme Zaman ve Kronolojiyi Algılama

Tablo 15'te görüldüğü üzere birey ve toplum öğrenme alanındaki değerler dayanışma ve yardımseverlik; beceriler ise eleştirel düşünme ve zaman ve kronolojiyi algılama becerisidir. Toplumsal birliktelik konulu ikinci ve dördüncü kazanım dayanışma değeri ile ilgilidir. Rollerin zaman içindeki değişimi konulu birinci kazanım zaman ve kronolojiyi algılama, ön yargıları sorgulama konulu üçüncü kazanım eleştirel düşünme becerisi ile ilgilidir. Beşinci kazanım bu öğrenme alanının değerleri ve becerileri ile ilişkilendirilememiştir.

Tablo 16

Kültür ve Miras Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

6. Sınıf 2. Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras	Değer	Beceri
"SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur. SB.6.2.2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar. SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder. SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder. SB.6.2.5. Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar."	Kültürel Mirasa Duyarlılık	Zaman ve Kronolojiyi Algılama

Tablo 16'da görüldüğü üzere kültür ve miras öğrenme alanındaki değer kültürel mirasa duyarlılık; beceri ise zaman ve kronolojiyi algılamadır. Kültür konulu birinci, üçüncü ve beşinci kazanım kültürel mirasa duyarlılık değeri ile ilgilidir. İslamiyet ve beraberinde getirdiği değişimler konulu ikinci kazanım ile Anadolu'nun yurt edinilmesi konulu dördüncü kazanım ise zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilgilidir.

Tablo 17

İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

6. Sınıf 3. Öğrenme Alanı: İnsanlar Yerler ve Çevreler	Değer	Beceri
"SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.	Vatanseverlik	Mekânı Algılama
SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.	Doğal Çevreye Duyarlılık	Harita Okuryazarlığı
SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.		
SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur."		

Tablo 17'de görüldüğü üzere insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanındaki değerler, vatanseverlik ve doğal çevreye duyarlılık; beceriler ise mekânı algılama ve harita okuryazarlığıdır. Burada insan-iklim konulu dördüncü kazanım doğal çevreye duyarlılık değeri ile ilgiliyken, vatanseverlik değeri ile ilgili kazanım bulunmamaktadır. Bunlarla beraber, konum konulu birinci kazanım, harita konulu ikinci ve üçünü kazanım ise harita okuryazarlığı becerisi ile ilgilidir. Yine ikinci kazanım mekânı algılama becerisini çağrıştırmaktadır.

Tablo 18.

Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

6. Sınıf 4. Öğrenme Alanı: Bilim Teknoloji ve Toplum	Değer	Beceri
"SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.		Yenilikçi Düşünme
SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.	Bilimsellik	
SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.		Araştırma
SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur."		

Tablo 18'de görüldüğü üzere bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanındaki değer bilimsellik; beceriler ise yenilikçi düşünme ve araştırmadır. Sosyal bilimler konulu birinci kazanım, bilimsel ve teknolojik gelişmeler konulu ikinci kazanım ve bilimsel araştırma basamakları konuşu üçüncü kazanım ve telif, patent hakları konulu dördüncü kazanım bilimsellik değeri ile ilgilidir. Bunlarla beraber, bilimsel araştırma yapmak ile ilgili üçüncü kazanım araştırma becerisi, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkisi üzerine fikir ileri sürmek konulu ikinci kazanım ise yenilikçi düşünme becerisi ile ilişkilidir.

Tablo 19

Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

6. Sınıf 5. Öğrenme Alanı: Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Değer	Beceri
"SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.		
SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.	Vatanseverlik	Girişimcilik,
SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.		
SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.	Doğal Çevreye Duyarlılık	Yenilikçi Düşünme
SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.		
SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır."	Sorumluluk	Araştırma

Tablo 19'da görüldüğü üzere üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanındaki değerler vatanseverlik, doğal çevreye duyarlılık ve sorumluluk; beceriler ise girişimcilik, yenilikçi düşünme ve araştırmadır. Kaynakların kullanımı ve canlılara etkisi konulu ikinci kazanım doğal çevreye duyarlılık, vergi vermek konulu dördüncü kazanım, sorumluluk ve vatanseverlik değerleri ile ilgilidir. Yatırım ve pazarlama projesi hazırlama konulu üçüncü kazanım girişimcilik ve yenilikçi düşünme becerisi, kaynaklar ile ekonomik faaliyetler konulu birinci kazanım, nitelikli insan gücü ve ekonomideki yeri konulu beşinci kazanım ve meslek ve gereken özellikler konulu altıncı kazanım ise araştırma becerisi ile ilgilidir.

Tablo 20

Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

6. Sınıf 6. Öğrenme Alanı: Etkin Vatandaşlık	Değer	Beceri
"SB.6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.		
SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama,		Eleştirel Düşünme

yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar. SB.6.6.3. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder. SB.6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar. SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar. SB.6.6.6.Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.“	Eşitlik	Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Politik Okuryazarlık

Tablo 20'de görüldüğü üzere etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki değer eşitlik; beceriler ise eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ve politik okuryazarlıktır. Demokrasinin temel ilkeleri konulu birinci kazanım, yönetimde karar alma süreçleri konulu üçüncü kazanım, toplumsal hayatımızda demokrasi konulu dördüncü kazanım, anayasal güvence konulu beşinci kazanım ve kadına verilen önem konulu altıncı kazanım eşitlik değeri ile ilgilidir. Buradaki bütün kazanımlar doğrudan veya dolaylı olarak politik okuryazarlık ile ilgiliyken, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi ile ilgili kazanım bulunmamaktadır. Birinci kazanım eleştirel düşünme becerisi ile ilgilidir.

Tablo 21

Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

6. Sınıf 7. Öğrenme Alanı: Küresel Bağlantılar	Değer	Beceri
“SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder. SB.6.7.2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder. SB.6.7.3. Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder. SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.“	Kültürel Mirasa Duyarlılık	Araştırma Eleştirel Düşünme

Tablo 21'de küresel bağlantılar öğrenme alanında değer kültürel mirasa duyarlılık; beceriler ise araştırma ve eleştirel düşünmedir. Kültür konulu birinci, üçüncü ve dördüncü kazanım kültürel mirasa duyarlılık değeri ile ilgilidir. Ekonomik ilişkileri analiz etmek konulu ikinci kazanım araştırma becerisi, popüler kültürün kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgulamak konulu dördüncü kazanım ise eleştirel düşünme becerisi ile ilgilidir.

Tablo 22

Birey ve Toplum Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

7. Sınıf 1. Öğrenme Alanı: Birey ve Toplum	Değer	Beceri
"SB.7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.		
SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.	Özgürlük	İletişim
SB.7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.	Sorumluluk	Medya Okuryazarlığı
SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir."		

Tablo 22'de görüldüğü üzere birey ve toplum öğrenme alanındaki değerler özgürlük ve sorumluluk; beceriler ise iletişim ve medya okuryazarlığıdır. İnsanın kendi tutum ve davranışlarını sorgulaması konulu birinci kazanım ve sorumluluk konulu dördüncü kazanım sorumluluk değeri ile ilgilidir. Aynı zamanda hak ve sorumluluk konulu dördüncü kazanım özgürlük değeri ile ilgilidir. Tüm kazanımlar doğrudan ya da dolaylı olarak iletişim becerisi ile ilgilidir. Medyanın rolü konulu üçüncü kazanım ise medya okuryazarlığı becerisi ile ilgilidir.

Tablo 23

Kültür ve Miras Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

7. Sınıf 2. Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras	Değer	Beceri
"SB.7.2.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.		
SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.	Kültürel Mirasa Duyarlılık	
SB.7.2.3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.		Kanıt Kullanma
SB.7.2.4. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.	Estetik	
SB.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir."		

Tablo 23'te görüldüğü üzere kültür ve miras öğrenme alanının değerleri kültürel mirasa duyarlılık ve estetik; becerisi ise kanıt kullanmadır. Kültür, sanat ve estetik ko-

nulu beşinci kazanım kültürel mirasa duyarlılık ve estetik değeri ile ilgilidir. Osmanlı Devleti'nin ortaya çıkışı, fetih anlayışı, devletin etkilendiği olaylar ve toplumsal ve ekonomik değişim ile ilgili diğer dört kazanım ise kanıt kullanma becerisi ile ilgilidir.

Tablo 24

İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kazanım-Değer İlişkisi

7. Sınıf 3. Öğrenme Alanı: İnsanlar Yerler ve Çevreler	Değer	Beceri
"SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur. SB.7.3.2. Türkiye'de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar. SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır. SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir."	Özgürlük	Kanıt Kullanma Problem Çözme Tablo, Grafik, Diyagram Çizme ve Yorumlama

Tablo 24'te görüldüğü üzere insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanındaki değer özgürlük; beceriler ise kanıt kullanma, problem çözme ve tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlamadır. Burada sadece yerleşme ve seyahat özgürlüğü konulu dördüncü kazanım özgürlük değeri ile ilgilidir. Demografik özellikler konulu ikinci kazanım tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerisi ile ilgilidir. Örnek gösterilmesi istenen dördüncü kazanım kanıt kullanma becerisi ilgilidir. Problem çözme becerisi ile ilgili herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır.

Tablo 25

Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

7. Sınıf 4. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Toplum	Değer	Beceri
"SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler. SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır. SB.7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder. SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir."	Bilimsellik Özgürlük	Zaman ve Kronolojiyi Algılama

Tablo 25'te görüldüğü üzere bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanındaki de-

ğerler bilimsellik ve özgürlük; beceri ise zaman ve kronolojiyi algılamadır. Bilgi konulu birinci kazanım, bilimsel gelişim konulu ikinci, üçüncü ve dördüncü kazanım bilimsellik değeri ile ilgilidir. Aynı zamanda özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısı konulu dördüncü kazanım özgürlük değeri ile ilgilidir. Bunlarla beraber bilimsel gelişim ve değişim konulu bu dört kazanım zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile de ilgilidir.

Tablo 26

Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

7. Sınıf 5. Öğrenme Alanı: Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Değer	Beceri
"SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar. SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.	Dayanışma	Araştırma
SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir. SB.7.5.4. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.	Dürüstlük	Değişim ve Sürekliliği Algılama
SB.7.5.5. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar. SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder."	Çalışkanlık	Zaman ve Kronolojiyi Algılama

Tablo 26'da görüldüğü üzere üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanındaki değerler dayanışma, dürüstlük ve çalışkanlık; beceriler ise araştırma, değişim ve sürekliliği algılama ve zaman ve kronolojiyi algılamadır. Kurumların çalışması konulu üçüncü kazanım, dayanışma ve çalışkanlık değeri, meslek etiği konulu dördüncü kazanım dürüstlük değeri ile ilgilidir. Bunlarla beraber toprağın önemini geçmişten günümüze açıklama konulu birinci kazanım, üretim teknolojisindeki gelişmeler konulu ikinci kazanım, dünyadaki gelişmeler konulu beşinci kazanım ve değişim konulu altıncı kazanım değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile ilgilidir. Yine birinci kazanım, zaman ve kronolojiyi algılama becerisiyle ilişkilidir.

Tablo 27

Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

7. Sınıf 6. Öğrenme Alanı: Etkin Vatandaşlık	Değer	Beceri
"SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar. SB.7.6.2. Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar. SB.7.6.3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir. SB.7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder."	Barış	Problem Çözme

Tablo 27'de görüldüğü üzere etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki değer barış; beceri ise problem çözmedir. Demokrasi konulu birinci, ikinci ve üçüncü kazanım ve devletimizin nitelikleri konulu dördüncü kazanım barış değeri ile ilgilidir. Demokrasinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar konulu dördüncü kazanım ise problem çözme becerisi ile ilgilidir.

Tablo 28

Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanım-Değer-Beceri İlişkisi

7. Sınıf 7. Öğrenme Alanı: Küresel Bağlantılar	Değer	Beceri
"SB.7.7.1. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir. SB.7.7.2. Türkiye'nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanır. SB.7.7.3. Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular. SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir."	Barış Saygı	İş Birliği Problem Çözme Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme

Tablo 28'de görüldüğü üzere küresel bağlantılar öğrenme alanındaki değerler barış ve saygı; beceriler ise iş birliği, problem çözme ve kalıp yargı ve ön yargıyı fark etmedir. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlar konulu birinci kazanım barış değeri ile ilgilidir. Saygı değeri ile ilgili bir kazanım bulunmamaktadır. Bununla beraber, Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlar konulu birinci kazanım, ekonomik bölge ve kuruluşlar konulu ikinci kazanım iş birliği becerisi ile ilgilidir. Kalıp yargıları sorgulamak konulu üçüncü kazanım, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisi, küresel sorunlara ilişkin fikir önerileri geliştirmek konulu dördüncü kazanım ise problem çözme becerisi ile ilgilidir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla değerler ve beceriler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, 2018 yılında yayımlanan programa kazanım, değer ve beceri ilişkisini belirlemek amacıyla betimsel analiz uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımların genel olarak değerleri ve becerileri yansıtacak şekilde hazırlandığına ulaşılmıştır. Her ne kadar bazı kazanımların değer ve becerileri dolaylı olarak vurguladığı belirlense de programın bütünü incelendiğinde kazanımlarla değer ve becerilerin uyumlu bir biçimde tasarlandığı görülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde bu çalışmada elde edilen bulgular alan yazındaki ilişkili araştırmalarla tartışılacak, çıkarımlar sağlanacak ve sınırlılıklardan söz edilecektir.

Araştırma sonucunda, 2018 yılında yayımlanan programın kazanımlarının güçlü bir biçimde değerler ve becerilerle eşleştiğine ulaşılmıştır. Hâlbuki Tonga ve Uslu (2015) tarafından gerçekleştirilen 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kazanım ve değer ilişkisi açısından incelendiği araştırmada değerlerin yarısından fazlasının kazanımlarla ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada sorumluluk ve kültürel mirasa duyarlılık yedi kez, doğal çevreye duyarlılık beş kez, bilimsellik ve özgürlük dört kez, saygı, vatanseverlik ve dayanışma değerleri üç kez, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, estetik, dürüstlük, çalışkanlık, barış değerleri iki kez, tasarruf, bilim etiği, yardımseverlik ve eşitlik değeri bir kez öğrenme alanlarında yer almıştır. Ayrıca saygı, vatanseverlik ve aile birliğine önem verme değerlerinin birer kez kazanımlarla eşleşmediği tespit edilmiştir. Sezer vd. (2017)'nin çalışmasında katılımcı öğretmenler sosyal bilgiler dersi programının sorumluluk değerini kazandırmak için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Mevcut programda ise sorumluluk değerinin fazlaca geçmesi ve kazanımlara yansıması da olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Kültürel mirasa duyarlılık ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin programda fazlaca yer bulması, sosyal bilgileri oluşturan sosyal bilimlerden tarihin ve coğrafyanın programda en fazla yer alan disiplinler olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarından bir diğeri ise programda geçen değerlerden adalet değerinin hiçbir öğrenme alanında bulunmamasıdır. Oldukça önemli bir değer olan adalet değerinin hiçbir kazanımla eşleşmemesi önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. İnel vd. (2018), öğrencilerin adalet denildiğinde genel olarak eşitlik değerini anladıkları ve bunun bir kavram yanılgısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle sosyal bilgiler programında adalet değerinin kazanımlar boyutu ile daha aktif hale getirilmesi, kavram yanılgılarını ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir. Öğretim programında bilim etiği diye de bir değer yoktur. Bu değer, bilimsellik değeri kapsamında değerlendirilmiştir. Aynı zamanda programda değerler arasında kültürel mi-

rasa duyarlılık ve doğal çevreye duyarlılık değerleri de yoktur. Fakat bu değerler de duyarlılık değeri kapsamında değerlendirilmiştir.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beceriler açısından değerlendirildiğinde, araştırma becerisinin dokuz kez, zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin beş kez, yenilikçi düşünme ve kanıt kullanma becerilerinin dört kez, sosyal katılım, problem çözme, değişim ve sürekliliği algılama ve iş birliği becerilerinin üç kez, empati, mekânı algılama, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama, öz denetim, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ve harita okuryazarlığı becerilerinin iki kez, diğer becerilerin ise bir kez öğrenme alanlarındaki kazanımlarla eşleştiği saptanmıştır. Özellikle Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi, kısmen de empati, yaratıcılık ve iş birliği dışındaki diğer becerilerin kazanımlarla önemli düzeyde eşleştiğine ulaşılmıştır. Güncel öğretim programında beceri sayısının 2005 yılındaki sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre arttığı ve bazen birden fazla becerinin bir kazanımla eşleştiği tespit edilmiştir. Çoban ve Akşit (2018) de araştırmalarında aynı sonuca ulaşmışlardır. Tay (2017) ise 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programını karşılaştırdığı araştırmasında beceri sayılarının artışını vurgulamıştır. Önemine göre becerileri sıralamaları istenen bir çalışmada öğretmen ve öğrencilerin en çok iletişim, empati, problem çözme becerilerini ifade ettikleri görülmektedir (Çelikkaya vd., 2019). Katılımcıların önemli gördüğü beceriler ile programda kazanımlarla en çok eşleşen beceriler arasında farklılıklar bulunmaktadır.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kazanımlarda değerlerin ve becerilerin yer bulması olumlu bir durum olarak değerlendirilirken, Tonga (2019)'ya göre programda beceri ve değer eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin bilgilerin, örneklerin ve örnek etkinliklerin olmayışı bir eksiklik olarak düşünülmektedir. Zira Mutluer (2013) araştırmasında öğretmenlerin beceri eğitimi konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öztürk ve Mutlu (2017) ise öğretmenlerin değerler ve becerilere karşı olumlu duygular beslediklerini ancak bu olumlu tutumun yeterince ders içi etkinliklere dökülemediği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin böyle bir durum içinde olması öğretim programlarının bilgi ağırlıklı olmasından da kaynaklanmaktadır.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının değerler ve becerilerle ilişkisini inceleyen bu araştırmada önemli sonuçlara ulaşılmasına rağmen bazı sınırlılıklardan da söz edilebilir. Bu araştırma, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile sınırlıdır. Kazanımların, değerlerin ve becerilerin ders kitaplarına nasıl aktarıldığını yeni bir araştırma konusu olabilir. Bu araştırmada var olan bir programın değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Daha farklı bir bakış açısıyla, öğrencilerle beceri ve değerler konusunda bir ihtiyaç analizi çalışması yapılarak programda hangi değerlere

ve becerilere daha çok yer verilmesi gerektiği araştırılabilir. İncelenen programda değer ve beceri eğitiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik herhangi bir öneriye rastlanmamıştır. Tasarlanacak araştırmalarda beceri ve değer eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin örnek uygulamalar geliştirilebilir ve uygulama sonuçları değerlendirilebilir. Kök değerler içinde yer almasına rağmen öğrenme alanlarındaki kazanımlarla adalet değerinin eşleşmemesi bir eksikliktir. Adalet değerini öğrenme alanlarına ekleyebilmek için çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akbaş, O. (2008). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. İçinde Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 335-360). Pegem Akademi.

Akpınar, M. ve Bilgili, A. S. (2018). Sosyal Bilgiler 6. sınıf öğretim programı, kazanım, beceri ve kavram ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(1), 855-882. Doi:10.23891/efdyyu.2018.89.

Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Organisation for Economic Cooperation and Development. EDU Working paper no. 41. http://www.olis.oecd.org/olis/2009doc.nsf/linkto/edu-wkp(2009)20.

Ata, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programı. İçinde Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* (ss.33-47). Pegem Akademi.

Büyükalan-Filiz, S. ve Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20(1), 234-253.

Çatak, M. (2015). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(62), 69-94.

Çoban, O. ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research, 7*(1), 479-505.

Doğanay, A. (2015). Değerler eğitimi. İçinde Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* (ss. 225-256). Pegem Akademi.

Fallace, T. D. (2009). Did the social studies really replace history in the local curriculum? The case of Elyria, Ohio and the North Central States. *Theory & Research in Social Education,* 37, 458–483.

ISTE. (2019). *ISTE standarts*. https://cdn.iste.org/www-root/PDF/ISTE%20Standards-One-Sheet_Combined_09-2021_vF3.pdf.

İnel, Y., Urhan, E. ve Ünal, A. İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 8(2), 379-402.

Karasu-Avcı, E. ve Faiz, M. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları "etkin vatandaşlık" öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 2*(1), 1-21.

Keskin, Y. (2002). *Türkiye'de II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. *Tebliğler Dergisi, 2487*, 531-568.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/Program Detay.aspx?PID=354.

Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 8(7). 355-362.

National Council for The Social Studies. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. NCSS.

Oğuz-Haçat, S. ve Demir, F. B. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS), 2*(2), 27-56.

Otuz, B., Görkaş-Kayabaşı, B. ve Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science],* 11(4), 944-972.

Öztürk, M. ve Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz?. *Sakarya University Journal of Education, 7*(3), 552-563.

Öztürk, C. ve Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(1), 112-126.

Ross, E. W., Mathison, S. ve Vinson, K. D. (2014). Social studies curriculum and teaching in the era of standardization. İçinde Ross E. W. (Ed.), *The Social studies curriculum* (ss. 25-49). State University of New York Press.

Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. İçinde Tay. B ve Öcal. A. (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1-19). Pegem Yayıncılık.

Sezer, A. ve Çoban, O. & Akşit, İ. (2017). Öğretmenlerin sorumluluk değeri algılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 122-144.

Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.

Tonga, D. ve Uslu, S. (2015). Sosyal bilgiler dersinde kazanım-değer ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.* 16(1), 91-110.

Tonga, D. (2019). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı: Benzerlikler ve farklılıklar. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi,* 22, 83-100. http://dx.doi.org /10.29228/diyalektolog.39499

Turgut, Y. (2009). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: Nitel ve nicel. İçinde Tanrıöğen. A. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 193-248). Anı yayıncılık.

Üstel, F. (2014). *Makbul vatandaşın peşinde* (6. Baskı). İletişim Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zarrillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi: İlkeler ve uygulamalar* (Çev. Ed.: B. Tay ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık.

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Öğretimde Bilinçli Farkındalık: Okul Öncesi Öğretmenleri Örneği

Conscious Awareness in Teaching: The Example of Preschool Teachers

Sinem ÇAKIR*
Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ**
Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN***

Geliş/Submitted: 13.01.2022
Kabul/Accepted: 16.03.2022
Yayın/Published: 26.03.2022

10.29228/INESJOURNAL.57269

Makale Türü: **Araştırma Makalesi** Article Information: **Research Article**

Citation / Atıf

Çakır, S., Şepitci Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2022). Öğretimde bilinçli farkındalık: Okul öncesi öğretmenleri örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 85-110.

Çakır, S., Şepitci Sarıbaş, M., & Gültekin Akduman, G.(2022). Conscious awareness in teaching: The example of preschool teachers. *The Journal of International Education Science*, 9 (30), 85-110.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

***Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, sinemcakiirr@gmail.com**
****Dr. Gazi Üniversitesi mezunu, m.sptc@hotmail.com**
*****Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, gulumsergultekin@yahoo.com**

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Öğretimde Bilinçli Farkındalık: Okul Öncesi Öğretmenleri Örneği [1]

Conscious Awareness in Teaching: The Example of Preschool Teachers

Sinem ÇAKIR

Dr. Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ

Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

Öz: Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının ve öğretimde bilinçli farkındalığın nelerden etkilendiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ve sınıflama modellerinden karar ağacının kullanıldığı bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 100 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu" ve "Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Öğretimde bilinçli farkındalığın nelerden etkilendiğini belirleyebilmek için CHAID algoritması kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaşın, öğretmenlerin kişi içi bilinçli farkındalıklarında; sınıflardaki çocuk sayısının, öğretmenlerin kişiler arası bilinçli farkındalıklarında anlamlı farklılıklar oluşturduğu; cinsiyetin, öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalıklarında anlamlı farklılığa yol açmadığı görülmüştür. CHAID analizleri sonucunda, sağlık problemi olma durumunun öğretmenlerin kişiler arası bilinçli farkındalıklarında etkili olduğu; sağlık problemi olmayan öğretmenlerin kişiler arası bilinçli farkındalıklarının, sağlık problemleri olan öğretmenlerin kişiler arası bilinçli farkındalıklarından yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, okul öncesi öğretmenleri, öğretimde bilinçli farkındalık, kişi içi bilinçli farkındalık, kişiler arası bilinçli farkındalık.

---

[1] "COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 21. 05. 2021 tarih ve E-77082166-604.01.02-88226 sayılı izni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Sorumlu Yazar: Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ

Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. This study was prepared with the approval of Gazi University Ethics Committee. Corresponding Author: Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ

Abstract: In the study, it was aimed to examine whether the mindfulness of preschool teachers in education differs according to various variables and what affects mindfulness in education. The research was designed as a study in which the relational survey model and the decision tree from the classification models were used. The study group consisted of 100 preschool teachers working in private and public pre-school education institutions affiliated to the Ministry of National Education in the 2021-2022 academic year. "General Information Form" and "Scale of Conscious Awareness in Education" were used as data collection tools. Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests were used in the analysis of the data. CHAID algorithm was used to determine what affects mindfulness in teaching. As a result of the research, age is related to teachers' in-person conscious awareness; the number of children in the classrooms creates significant differences in teachers' interpersonal awareness; It was observed that gender did not cause a significant difference in teachers' conscious awareness in teaching. As a result of the CHAID analysis, it was found that the state of having a health problem is effective in the conscious awareness of teachers; It has been observed that the interpersonal conscious awareness of teachers without health problems is higher than the interpersonal conscious awareness of teachers with health problems.
Keywords: Preschool, preschool teachers, mindful awareness in teaching, intrapersonal mindfulness, interpersonal mindfulness.

Giriş

Farkındalık, bireyin hissettiği duyguları objektif bir biçimde görebilmesini ve tepkisel davranışlarda bulunmadan önce duygularını anlamasını mümkün kılan bir beceridir (Jennings, 2019). Farkındalık; yaşanılan anın içinde bulunmayı, anı kabullenmeyi, şefkat temelli ve bir denge içerisinde görmeyi kapsayan insanın doğal bir kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Farkındalık uygulamaları, içerisinde genellikle meditasyonu barındırsa da sadece onunla sınırlandırılamamaktadır. Birey yemek yerken, yürüyüş yaparken ya da günlük hayatında herhangi bir aktiviteyi gerçekleştirirken bile bu deneyime sahip olabilmektedir (Albrecht vd., 2012). Bahsi geçen farkındalık uygulamalarının ve deneyimlerinin, bireyler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bilinmektedir. Bireylerin yaşamlarında pozitif yönde değişikliklere yol açtığı için oldukça önemli görülen farkındalık uygulamalarının araştırmaların konusu hâline geldiği görülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda da farkındalık eğitiminin öfkeyi yönetebilme, yorgunluk belirtilerini azaltma ve rahat hissettirme bakımından bireylere fayda sağladığı ortaya çıkmıştır (Orzech vd., 2009).

Bilinçli farkındalık uygulamaları genellikle sağlık alanında kullanılmış ve bu uygulamaların etkili olduğu görülmüştür. Buradan hareketle son zamanlarda, başarılı bir eğitim süreci oluşturmak için eğitim alanında da farkındalık temelli uygulamalara

yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür (Albrecht vd., 2012; Jennings, 2019). Küreselleşmeyle birlikte değişen toplum yapısı da farkındalık temelli uygulamaları daha önemli hâle getirmiştir. Günümüz aile yapısının geniş aileden çekirdek aileye dönüşmesi ve ebeveynlerin çalışma hayatında yer almaları, anne-babaların okullara ve öğretmenlere ilişkin beklentilerini farklılaştırmıştır. Öğretmenlerden çocuklara karşı daha dikkatli olmaları, çocukların duygusal durumlarının farkına varmaları ve bu duruma yönelik önlem almaları beklenmektedir (Napoli, 2004). Farklılaşan bu beklentiler sonucunda, bilinçli farkındalık temelli programların oluşturulması ve geliştirilmesi önemsenmiştir. Bu bağlamda 2000'li yıllarda farkındalık uygulamaları eğitim alanında da görülmeye başlanmıştır. İlk olarak öğretmenlere yönelik farkındalık eğitimleri uygulanmış; ilerleyen süreçte de çocuklara ve ergenlere uygun programlar hazırlanmıştır (Ilgaz, 2016). Örneğin Naropa Üniversitesi tarafından yetişkinlere, öğretmenlere ve çocuklara uygun olarak hazırlanan Calm Classroom programı farkındalık temelli uygulamalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu program, öğrencilerin kaygı ve stres nedeniyle yaşadıkları sorunları en aza indirmek amacıyla tasarlanmıştır. Ek olarak The Inner Resilience Programme, Holistik Yaşam Vakfı, Inner Kids, Mindfulness in Schools Project, CARE for Teachers ve Smart in Education, Farkındalık Temelli Stres Azaltma (MBSR), Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (MBCT) ve Diyalektik Davranış Terapisi (DBT) gibi programlar da farkındalık temelli programlar arasında yer almaktadır (Burke, 2010; Jenning, 2019).

Farkındalık temelli programlar, eğitim alanında doğrudan veya dolaylı olarak uygulanabilmektedir. Doğrudan yaklaşım, öğretmenin "farkındalık eğitmeni veya öğretmeni" olması için farkındalık eğitimi alması ve öğrendiklerini çocuklara uygulatmasıdır. Dolaylı yaklaşım ise öğretmenin farkındalık eğitimi alarak öğrendiklerini sınıf içerisinde çocuklarla etkileşimlerde bulunarak uygulamasıdır (Meiklejohn vd., 2012; Grant, 2017). Doğrudan veya dolaylı olarak fark etmeksizin farkındalık uygulamaları, öğretmenlerin yorgunluklarını ve olumsuz duygularını en aza indirgemekte, çocuklarla olan etkileşimlerini olumlu yönde etkilemekte, esnek bir anlayış benimsemelerini ve streslerini düzenleyebilmelerini sağlamaktadır (Grant, 2017). Bu bakımdan da farkındalık uygulamaları, öğretmenin sınıf ortamında çocukların ilgi ve isteklerinin farkında olmasını ve çocuklara karşı yargılayıcı olmadan şefkatle yaklaşabilmesini sağlamaktadır. Farkındalığı yüksek olan bir öğretmen, sınıfta etkinlik yapılırken çocukların dikkatleri dağılsa bile hemen farkına varabilmekte ve sınıf ortamı bozulmadan olumsuz davranışları önleyebilmektedir. Ayrıca farkındalık uygulamaları ile öğretmen, çocukların sınıf içerisinde sergiledikleri davranışları kişisel algılamamakta ve olayları daha gerçekçi bir şekilde değerlendirebilmektedir (Jennings, 2019).

Çocukların bireysel duyarlılıklarını geliştirmek için de farkındalık uygulamalarının eğitim ortamlarıyla bütünleştirilmesi önerilmektedir (Capel, 2012). Farkındalık

eğitimi ve uygulamalarında amaçlanan şey, çocukların bilgi ve becerilerini başka durumlara aktarabilmelerini, eleştirel ve yaratıcı düşünebilmelerini sağlayabilmek ve güdülenme düzeylerini artırabilmektir. Bunların yanı sıra farkındalık uygulamaları, çocukların bilinçli olmayan davranışlarının farkında olmalarını ve dikkatlerini sürdürmelerini de sağlamaktadır (Ritchhart ve Perkins, 2000). Çocuklar, okul ortamına geldiklerinde aynı zamanda aile içerisinde veya akranları ile yaşadıkları sorunları, sağlık sorunlarını ve sosyokültürel çevrelerindeki riskleri de beraberlerinde getirebilmektedirler. Bu durum, çocukların stres seviyelerinin yükselmesine ve okuldaki vakitlerini sağlıklı bir şekilde geçirememelerine sebep olabilmektedir. Bu nedenle okul ortamında, çocukların zihinsel gelişimlerini destekleyebilmek ve duygu düzenleme becerilerini geliştirebilmek için de farkındalık temelli müdahale hizmetlerine yer vermek gerekmektedir (Meiklejohn vd., 2012). Farkındalık uygulamaları, sadece çocuğun dikkatini sürdürmesini ya da duygu düzenleme becerilerini kazanmasını sağlamakla kalmamakta; empati, duyarlılık, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini de çocuklara kazandırmaktadır (Zenner vd., 2014).

Literatür incelendiğinde farkındalık temelli programların öğretmenleri, çocukları ve sınıf iklimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuş çalışmaları görmek mümkündür. Hartigan (2017), Napoli, (2004), Sing vd. (2013), yaptıkları araştırmaların sonucunda farkındalık temelli programların öğretmenlerin günlük yaşamlarını olumlu yönde etkilendiğini ortaya çıkarmışlardır. Farklı araştırmalar, farkındalık temelli programların sınıf ortamındaki uyumsuz davranışları azalttığını, öğretmen-çocuk ilişkisindeki uyumu artırdığını ve olumlu sınıf ortamının oluşmasına katkı sağladığını göstermiştir (Christine, 2011; Sing vd., 2013). Ayrıca araştırmalar, farkındalık temelli eğitimlere katılan öğretmenlerin müfredata daha eleştirel bir gözle bakabildiklerini, dikkatlerini öğretim sürecine ve çocuklara daha fazla verebildiklerini, sınıf ortamında istenmeyen davranışlarla daha iyi başa çıkabildiklerini göstermiştir (Napoli, 2004; Gold vd., 2010; Grant, 2017). Christine (2011) ve Grant (2017), farkındalık temelli eğitim programlarına katılan öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinde tepki odaklı ve yargılayıcı olmadıklarını; Grant (2017), farkındalık programı sayesinde öğretmenlerin çocuklara daha şefkatli bir yaklaşımda bulunduklarını; Hartigan (2017), farkındalık eğitimlerinin öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini yaptıkları araştırmaların sonucunda ortaya çıkarmışlardır. Çocuklarla yapılan çalışmaların sonucunda, farkındalık temelli programların çocukların depresyon ve stres düzeylerini azalttığı (Gold vd., 2010; Martin, 2016; Semple vd., 2009), sosyal becerilerini (Biegel ve Brown, 2010), dikkat becerilerini (Biegel ve Brown, 2010; Gold vd., 2010; Semple vd., 2009) ve akıcı okuma düzeylerini (Martin, 2016) geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca farkındalık temelli programlara katılan çocukların farklı bakış açılarına sahip olabildikleri, kendi düşüncelerini inceleyip detaylandırabildikleri (Christine, 2011), eğitim sürecinde daha ilgili ve istekli oldukları (Şimşir, 2019) ortaya çıkmıştır. Black ve Fernando (2014), okul öncesi eğitimden

6. sınıfa kadar 409 çocuğa uygulanan bilinçli farkındalık temelli bir programın etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, programa katılan çocukların dikkatli olma, öz kontrol sağlama, aktif katılım ve saygı/sevgi gösterme gibi becerilerinin geliştiği görülmüştür. Dalrymple (2019) tarafından yapılan araştırmada, 3-5 yaş arasındaki çocuklara farkındalık temelli bir program uygulanmış; sınıf ortamında farkındalık uygulamalarının kullanımına yönelik çocukların ve öğretmenlerin tutumları ve düşünceleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, sınıf ortamında farkındalık uygulamalarına yer verilmesinin çocuklar tarafından olumlu karşılandığı ve çocukların bilinçli olarak ya da bilinçsizce farkındalık becerilerini kazandıkları görülmüştür.

İlgili araştırmalara bakıldığında farkındalığın, eğitimde bir ön koşul niteliği taşıdığı görülmektedir. Çocukların 21. yüzyıl becerilerini destekleyen bir yapıda olması farkındalık temelli uygulamaları önemli ve gerekli hâle getirmektedir (Zenner vd., 2014). Okulların, çocukların psikolojik bozukluklarını engelleyecek, çeşitli bilgiler edinmelerini, mutlu ve huzurlu olmalarını sağlayacak bir kurum olma özelliğine sahip oldukları düşünüldüğünde de farkındalık eğitimi ile okul hizmeti daha nitelikli hale gelecek, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik yapılan müdahaleler güçlenecektir (Zenner vd., 2014; Meiklejohn vd., 2012). Ayrıca okullarda uygulandıkça programların olumlu etkileri görülecek, görülen bu etki sayesinde de farkındalık temelli uygulamalar sınıflarda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine entegre edilecektir (Ritchhart ve Perkins, 2000). Bu bağlamda öğretmenlerle, özellikle de çocukların ilk kez karşılaştıkları öğretmenler olan okul öncesi öğretmenleriyle farkındalık araştırmalarının yapılması önemli görülmektedir. Ülkemizde okul öncesi öğretmenleriyle yapılan bilinçli farkındalık çalışmalarının oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür (Acer, 2018; Şenay, 2021; Tonga ve Tantekin Erden, 2021). Bu bağlamda araştırmanın, özgün olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının ve öğretimde bilinçli farkındalık düzeyinin nelerden etkilendiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

•Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri (kişi içi bilinçli farkındalık-kişiler arası bilinçli farkındalık) cinsiyete, yaşa ve sınıftaki çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?

•Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir?

•Okul öncesi öğretmen adaylarının kişi içi bilinçli farkındalık düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir?

•Okul öncesi öğretmen adaylarının kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerini

etkileyen faktörler nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının ve öğretimde bilinçli farkındalık düzeyinin nelerden etkilendiğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini ortaya koymayı amaçlayan araştırma modeli olarak ele alınabilmektedir (Karasar, 2016). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin nelerden etkilendiğini belirlemek için de sınıflama modellerinden olan karar ağacı kullanılmıştır. Tahmin ve sınıflandırma yapabilmek için sıklıkla kullanılan karar ağaçları, anlaşılabilir olması ve kolay yorumlanabilmesi bakımından avantaj sağlayan bir modeldir (Nisbet vd., 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 100 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken Google Forms uygulaması kullanılarak hazırlanan ve çevrim içi olarak iletilen formlara cevap veren okul öncesi öğretmenlerinin sayıları kıstas alınmıştır. Çalışma grubunun bazı kişisel özelliklerine ve öğrenme süreçlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına Tablo 1 ve Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Grup	*f*	%
Cinsiyet	Kadın	90	90,0
	Erkek	10	10,0
Yaş	25 yaş altı	32	32,0
	26-30 yaş	46	46,0
	31-35 yaş	8	8,0
	36-40 yaş	14	14,0
Medeni durum	Evli	46	46,0
	Bekâr	54	54,0
Sahip olunan çocuk sayısı	Yok	80	80,0
	Bir çocuk	14	14,0
	İki çocuk	6	6,0
Mesleki kıdem	0-5 yıl	68	68,0
	6-10 yıl	16	16,0
	11-15 yıl	10	10,0
	16 ve üzeri	6	6,0
Mezun olunan bölüm	Okul öncesi öğretmenliği	98	98,0
	Çocuk gelişi ve eğitimi	2	2,0
Çalışılan kurumun türü	Devlet anaokulu	32	32,0
	Özel anaokulu/kreş	22	22,0
	Anasınıfı	46	46,0
Sınıfındaki çocuk sayısı	5-10 çocuk	25	25,0
	11-16 çocuk	44	44,0
	17-22 çocuk	23	23,0
	23 ve üzeri çocuk	8	8,0
Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu	Evet	26	26,0
	Hayır	74	74,0
Sınıfın fiziki koşullarını yeterli bulma durumu	Evet	24	24,0
	Kısmen	49	49,0
	Hayır	27	27,0
Günde ortalama uyku saati	6-8 saat	73	73,0
	9-11 saat	13	13,0
	12 saat ve üzeri	14	14,0
Bir günde çalışmaya ayrılan süre	1-3 saat	6	6,0
	4-6 saat	67	67,0
	7-9 saat	14	14,0
	9 ve üzeri	13	13,0
Herhangi bir sağlık probleminin olma durumu	Evet	9	9,0
	Hayır	91	91,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin %90'ının (f=90) kadın, %10'unun (f=10) erkek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %32'sinin (f=32) 25 yaş ve altında, %46'sının (f=46) 26-30 yaş, %8'inin (f=8) 31-35 yaş ve %14'ünün (f=14) ise 36-40 yaş aralığında olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin %46'sı (f=46) evli, %54 (f=54) ise bekâr olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %80'inin (f=80) çocuğunun olmadığı, %14'ünün (f=14) bir çocuğa sahip olduğu, %6'sının (f=6) iki çocuğa sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %68'i (f=68) 0-5 yıl, %16'sı (f=16) 6-10 yıl, %10'u (f=10) 11-15 yıl, %6'sı (f=6) ise 16 ve üzeri kıdem yılına sahiptir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları bölümler incelendiğinde öğretmenlerin %98'inin (f=98) okul öncesi öğretmenliğinden, %2'sinin (f=2) çocuk gelişimi ve eğitiminden mezun olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %32'si (f=32) devlet anaokullarında, %22'si (f=22) özel anaokullarında/kreşlerde, %46'sı (f=46) ise devlete bağlı okullardaki anasınıflarında çalıştıklarını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sayılarına bakıldığında %25'inin (f=25) sınıfında 5-10 çocuk, %44'ünün (f=44) sınıfında 11-16 çocuk, %23'ünün sınıfında (f=23) 17-22 çocuk, %8'inin (f=8) sınıfında ise 23 ve üzerinde çocuk olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin %26'sının (f=26) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olduğu ve %74'ünün (f=74) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin %24'ü (f=24) sınıf koşullarının yeterli olduğunu, %49'u (f=49) sınıf koşullarının kısmen yeterli olduğunu, %27'si (f=27) ise sınıf koşullarının yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %73'ü (f=73) günde 6-8 saat, %13'ü (f=13) günde 9-11 saat, %14'ü (f=14) ise günde 12 saat ve üzerinde uyuduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir günde kaç saat çalıştıkları incelendiğinde öğretmenlerin %6'sının (f=6) 1-3 saat, %67'sinin (f=67) 4-6 saat, %14'ünün (f=14) 7-9 saat ve %13'ünün (f=13) 9 saat ve üzerinde çalıştığı görülmüştür. Öğretmenlerin %9'u (f=9) sağlık probleminin olduğu, %91'i (f=91) ise herhangi bir sağlık probleminin olmadığını belirtmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumlardaki Öğrenme Süreçlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Grup	*f*	%
Aile katılımına yer verme durumu	Evet	56	56,0
	Kısmen	35	35,0
	Hayır	9	9,0
Aile ile yapılan iş birliği yeterli bulma duruma	Evet	29	29,0
	Kısmen	46	46,0
	Hayır	25	25,0
Daha önce bilinçli farkındalık eğitimi alma durumu	Evet	19	19,0
	Hayır	81	81,0
Daha önce iletişim becerileri eğitimi alma durumu	Evet	70	70,0
	Hayır	30	30,0
Çocuklarla iletişim problemi yaşama durumu	Evet	5	5,0
	Kısmen	31	31,0
	Hayır	64	64,0
Pandemi (Covid-19) sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyini etkileme durumu	Çok iyi	1	1,0
	İyi	8	8,0
	Kararsızım	57	57,0
	Kötü	27	27,0
	Çok kötü	7	7,0
	Toplam	100	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %56'sının (f=56) aile katılımına yer verdiği, %35'inin (f=35) aile katılımına kısmen yer verdiği, %9'unun (f=9) ise aile katılımına yer vermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin %29'u (f=29) ailelerle yaptığı iş birliğini yeterli bulduğunu, %46'sı (f=46) ailelerle yaptığı iş birliğini kısmen yeterli bulduğunu, %25'i (f=25) ise ailelerle yaptığı işbirliğini yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin %19'u (f=19) daha önce bilinçli farkındalık eğitimi aldığını, %81 (f=81) ise daha önce bilinçli farkındalık eğitimi almadığını belirtmiştir. Daha önce iletişim becerileri ile ilgili eğitim alma durumu incelendiğinde öğretmenlerin %70'inin (f=70) iletişim becerileri ile ilgili eğitim aldığı, %30'unun (f=30) ise iletişim becerileri ile ilgili eğitim almadığı görülmüştür. Öğretmenlerden %5'i (f=5) çocuklarla iletişim problemi yaşadığını, %31'i (f=31) çocuklarla kısmen iletişim problemi yaşadığını, %64'ü (f=64) ise çocuklarla iletişim problemi yaşamadığını ifade etmiştir. Pandemi (Covid-19) sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyini nasıl etkilediği incelendiğinde öğretmenlerin %1'inin (f=1) bu sürecin farkındalık düzeyini çok iyi etkilediğini, %8'inin (f=8) bu sürecin farkındalık düzeyini iyi etkilediğini, %57'nin (f=57) bu sürecin farkındalık düzeylerini nasıl etkilediği konusunda kararsız olduğunu, %27'sinin (f=27) bu sürecin farkındalık düzeylerini kötü etkilediğini, %7'sinin (f=7) ise bu sürecin farkındalık düzeylerini çok kötü etkilediğini belirttiği görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özelliklerini ve öğrenme sürecine ilişkin bilgilerini belirleyebilmek amacıyla "Genel Bilgi Formu"; öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerini belirleyebilmek için de "Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu"nda, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerini, yaşlarını, medeni durumlarını, sahip oldukları çocuk sayısını, mesleki kıdemlerini, mezun oldukları bölümleri, çalıştıkları kurumların türünü, sınıflarındaki çocuk sayısını, sınıflarında kaynaştırma öğrencisinin olma durumunu, sınıfın fiziki koşullarını yeterli bulma durumlarını, günde ortalama kaç saat uyuduklarını, günde kaç saat çalıştıklarını, herhangi bir sağlık problemlerinin olma durumunu, aile katılımına yer verme durumlarını, aileler ile yaptıkları iş birliğini yeterli bulma durumlarını, daha önce bilinçli farkındalık ve iletişim becerileri eğitimi alma durumlarını, çocuklarla iletişim problemi yaşama durumlarını ve pandemi (Covid-19) sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerini etkileme durumlarını ortaya çıkarmaya yönelik sorular yer almaktadır.

Frank vd. (2016) tarafından öğretimde bilinçli farkındalık düzeyini ortaya koymak amacıyla geliştirilen Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği; Aslan Gördesli vd. (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Kişi İçi Bilinçli Farkındalık ve Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık olmak üzere iki alt boyuttan oluşan ölçekte, toplam 13 madde yer almaktadır. 5'li likert tipinde olan ölçekte; (1) "hiçbir zaman doğru değil", (2) "nadiren doğru", (3) "bazen doğru", (4) "genellikle doğru", (5) "her zaman doğru" olarak cevaplanmaktadır. Ölçeğin Türkçe sürümünün yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi; yakınsak geçerlilik çalışması ise başka bir farkındalık ölçeği olan Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) ile yapılmıştır. Analizlerin sonucunda MAAS puanları ile Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt ölçeği ($r=0,619$), Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt ölçeği ($r=0,179$) ve öğretimde bilinçli farkındalık toplam puanı ($r=0,581$) arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Ölçek toplam puanı ile alt boyutlar arasındaki ilişkilere bakıldığında ise toplam puanın hem Kişi İçi ($r=0,65$) hem de Kişiler Arası Farkındalık ($r=0,93$) alt boyutları ile güçlü bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Ancak iki alt boyut birbiriyle orta düzeyde ($r=0,32$) korelasyon göstermiştir. Test tekrar test katsayıları Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutu için $r=0,88$ ($p<0,001$), Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutu için $r=0,58$ ($p<0,01$), ölçeğin toplam puanı için ise $r=0,83$ ($p<0,001$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda da cronbach alfa katsayısı 0,64 olarak bulunmuştur (Aslan Gördesli vd., 2019).

Verilerin Toplanması

Öncelikle veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için ilgili kişilerden izinler alınmıştır. Ardından araştırmanın yapılabilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. 21.05.2021 tarihli E-77082166-604.01.02-88226 sayılı karar ile araştırmanın yapılması uygun görülmüştür. Daha sonra Google Forms uygulamasıyla hazırlanan ölçek formları, okul öncesi öğretmenlerine çevrim içi olarak gönderilmiştir. Doldurulan formlar, bilgisayar ortamına kaydedilmiş ve muhafaza edilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 100 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler analiz edilmek üzere düzenlenmiş ve verilerin analizi aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizlerine geçmeden önce, veri setinde herhangi bir kayıp değerin olup olmadığı incelenmiştir. Herhangi bir kayıp değerin olmadığı görüldükten sonra, verilerin normallik analizleri yapılmıştır. Normallik analizleri; çarpıklık ve basıklık değerleri, Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları, Q-Q Plot ve histogram grafikleri dikkate alınarak yapılmıştır. Her bir değişkene ait çarpıklık katsayısı kendi standart hastasına bölünmüş ve bu değerlerin -1,96 ile +1,96 aralığında olmadığı görülmüştür. Bu değerler, değişkenlerin normal dağılmadığını göstermektedir (Bursal, 2019). Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda da p değerlerinin α(Sig.)=0,05'ten küçük olduğu ve verilerin normal bir dağılıma sahip olmadığı ortaya çıkmıştır (Mertler ve Vannatta, 2005). Q-Q Plot ve histogram grafikleri incelendiğinde de verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Yapılan normallik analizleri sonucunda ortaya çıkan çarpıklık ve basıklık değerlerine, çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına ve Kolmogorov-Smirnov Testi sonucuna ilişkin değerlere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3. Normallik Testi Sonuçları

	Çarpıklık ve Basıklık Değerleri				Kolmogorov-Smirnov		
Değişkenler	Çarpıklık	Standart hata	Basıklık	Standart hata	Statistic	sd	p
Kişi İçi Bilinçli Farkındalık	-1,052	0,241	0,542	0,478	0,150	100	0,000*
Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık	-1,457	0,241	2,705	0,478	0,197	100	0,000*
Toplam	-1,060	0,241	0,943	0,478	0,147	100	0,000*

*p<0,05

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin bazı değişkenlere göre nasıl değişiklik gösterdiğini belirlemek için veriler, bağımsız değişkenin kategori sayısına bağlı olarak Mann Whitney U Testi ve Kruskal

Wallis H Testi ile incelenmiştir. Kruskal Wallis H Testi sonucunda anlamlı çıkan farklılıklarda, farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığına Bonferroni Düzeltmesi (0,05/Yapılacak ikili karşılaştırma testi sayısı) yapılarak Mann Whitney U Testi ile bakılmıştır. Burada gruplar, ikişerli olarak karşılaştırılmış ve hangi grup ya da grupların anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmüştür. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin nelerden etkilendiğini belirleyebilmek için karar ağacı CHAID algoritması kullanılmıştır. Karar ağacı, veri kümesini bazı karar kurallarını uygulayarak daha küçük kümelere ayırmak amacıyla kullanılmaktadır (Ulgen, 2017). CHAID analizi, sınıflama ölçme düzeyinde ölçülmüş bir bağımlı değişkeni en iyi şekilde açıklamak için kullanılan bir yöntemdir. CHAİD analizi, büyük bir veri kümesinin özet olacak şekilde tanımlanabilmesine olanak sağlamaktadır (Pehlivan, 2006).

BULGULAR

Bulgular bölümünde, okul öncesi öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerine ilişkin tablolara ve bilinçli farkındalığı etkileyen etmenlerin neler olduğunu gösteren şekle yer verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanları-Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar		n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Kişi İçi Bilinçli Farkındalık	Kadın	90	49,89	4490,50		
	Erkek	10	55,95	559,50	395,50	0,530
Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık	Kadın	90	49,59	4463,50		
	Erkek	10	58,65	586,50	368,50	0,339
Toplam	Kadın	90	49,68	4471,50		
	Erkek	10	57,85	578,50	376,50	0,397

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyetin, okul öncesi öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan (U=395,50; p=0,530; p>0,05), Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundan (U=368,50; p=0,339; p>0,05) ve Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin toplamından (U=375,50; p=0,397; p>0,05) aldıkları puanlar üzerinde istatiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanları-Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar		n	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Kişi İçi Bilinçli Farkındalık	25 yaş ve altı	32	41,13	3	10,252	0,017*
	26-30 yaş	46	57,60			
	31-35 yaş	8	32,81			
	36-40 yaş	14	58,71			
	Toplam	100				
Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık	25 yaş altı	32	52,48	3	0,938	0,816
	26-30 yaş	46	50,82			
	31-35 yaş	8	41,69			
	36-40 yaş	14	49,96			
	Toplam	100				
Toplam	25 yaş altı	32	43,75	3	7,399	0,060
	26-30 yaş	46	56,75			
	31-35 yaş	8	32,56			
	36-40 yaş	14	55,64			
	Toplam	100				

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde yaşın, okul öncesi öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanlar [$\chi2(3)=10,252$; $p=0,017$; $p<0,05$] üzerinde istatiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu; Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanlar [$\chi2(3)=0,938$; $p=0,816$; $p>0,05$] ve Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanlar [$\chi2(3)=7,399$; $p=0,060$; $p>0,05$] üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür. Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını bulabilmek için yapılacak olan Mann-Whitney U Testi öncesinde Bonferroni Düzeltmesi (0,05/Yapılacak ikili karşılaştırma testi sayısı) yapılmış ve ikili karşılaştırma testlerinde esas alınacak anlamlılık düzeyi 0,01 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda, Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundaki farklılığın 25 yaş ve altında olan okul öncesi öğretmenleri ile 26-30 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenleri arasında meydana geldiği görülmüştür ($p=0,01$, $p\leq0,01$). 25 yaş ve altında olan okul öncesi öğretmenlerinin Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların 26-30 yaş arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanları-Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

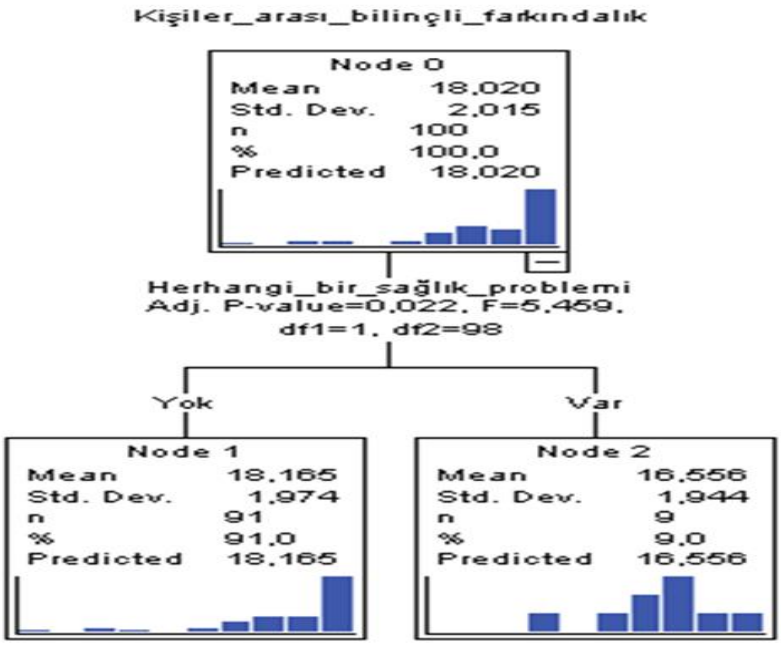
Boyutlar		n	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Kişi İçi Bilinçli Farkındalık	5-10 çocuk	25	42,72	3	6,188	0,103
	11-16 çocuk	44	55,51			
	17-22 çocuk	23	44,33			
	23 ve üzeri çocuk	8	65,00			
	Toplam	100				
Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık	5-10 çocuk	25	55,98	3	9,208	0,027*
	11-16 çocuk	44	46,73			
	17-22 çocuk	23	43,22			
	23 ve üzeri çocuk	8	75,06			
	Toplam	100				
Toplam	5-10 çocuk	25	47,18	3	6,766	0,080
	11-16 çocuk	44	52,84			
	17-22 çocuk	23	42,26			
	23 ve üzeri çocuk	8	71,69			
	Toplam	100				

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde sınıflardaki çocuk sayısının, okul öncesi öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanlar [$\chi2(3)=9,208$; $p=0,027$; $p<0,05$] üzerinde istatiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu; Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanlar [$\chi2(3)=6,188$; $p=0,103$; $p>0,05$] ve Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanlar [$\chi2(3)=6,766$; $p=0,080$; $p>0,05$] üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür. Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutunda meydana gelen anlamlı farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını bulabilmek için yapılacak olan Mann-Whitney U Testi öncesinde Bonferroni Düzeltmesi (0,05/Yapılacak ikili karşılaştırma testi sayısı) yapılmış ve ikili karşılaştırma testlerinde esas alınacak anlamlılık düzeyi 0,01 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda, Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundaki farklılığın sınıflarında 11-16 çocuk olan öğretmenler ile sınıflarında 23 ve üzerinde çocuk olan öğretmenler arasında ($p=0,01$, $p\leq0,01$); sınıflarında 17-22 çocuk olan öğretmenler ile sınıflarında 23 ve üzerinde çocuk olan öğretmenler arasında meydana geldiği görülmüştür ($p=0,01$, $p\leq0,01$). Sınıflarında 23 ve üzerinde çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların sınıflarında 11-16 ve 17-22 arasında çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin bazı kişisel özelliklerinin ve öğrenme süreçlerinin kişi içi bilinçli farkındalıklarını, kişiler arası bilinçli farkındalıklarını ve öğretimde bi-

linçli farkındalıklarını etkileyip etkilemediği incelenmiştir. CHAID analizinde Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan, Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundan ve ölçeğin toplamından alınan puanların ortalaması bağımlı değişken; cinsiyet, yaş, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, çalışılan kurumun türü, sınıflardaki çocuk sayısı, sınıflarda kaynaştırma öğrencisinin olma durumu, sınıfın fiziki koşullarını yeterli bulma durumu, bir günde ortalama uyumaya ayırılan süre, bir günde çalışmaya ayrılan süre, sağlık problemi olma durumu, aile katılımına yer verme durumu, aileler ile yapılan iş birliğini yeterli bulma durumu, daha önce bilinçli farkındalık ve iletişim becerileri eğitimi alma durumu, çocuklarla iletişim problemi yaşama durumu ve pandemi (Covid-19) sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyini etkileme durumu değişkenleri ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. CHAID analizleri sonucunda maksimum ağaç derinliği 3, üst düğümdeki minimum değer 10 ve alt düğümdeki minimum değer 5 olarak ortaya çıkmıştır. Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan ve ölçeğin toplamından alınan puan ortalamalarına ilişkin herhangi bir karar ağacı yapısı oluşmamıştır. Yani öğretmenlerin kişi içi bilinçli farkındalıkları ve toplam farkındalıklarını etkileyen bir değişkenin olmadığı görülmüştür. Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundan alınan puanların ortalaması bağımlı değişken olarak ele alındığında 2 düzeyli ve 3 düğümden oluşan bir ağaç yapısı ortaya çıkmıştır. Bu yapı Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Kişiler Arası Bilinçli Farkındalıklarına Göre Karar Ağacı Yapısı

Şekil 1'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin kişiler arası bilinçli farkındalıklarını etkileyen en önemli değişkenin öğretmenlerin sağlık problemlerinin olup olmaması olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kişiler arası bilinçli farkındalıkları, sağ-

lık problemlerinin olup olmamasına göre manidar olarak farklılaşmaktadır (F=5,459; p=0,002). Sağlık problemi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 18,165, sağlık problemi olan öğretmenlerin ise Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 16,556'dır. Sonuç olarak; sağlık problemi olup olmaması öğretmenlerin kişiler arası bilinçli farkındalık düzeyini etkileyen en önemli değişkendir. Sağlık problemi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerinin, sağlık problemi olan öğretmenlerin kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği; ancak puan ortalamaları incelendiğinde erkek olan okul öncesi öğretmenlerinin Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan, Kişiler Arası Bilinçli farkındalık alt boyutundan ve ölçeğin toplamından aldıkları puanların, kadın olan öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde araştırmanın sonucu ile paralellik gösteren, cinsiyetin bilinçli farkındalık düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya koymuş olan çalışmaları görmek mümkündür (Bayram, 2019; Özgün, 2018; Price, 2016). Öksüz ve Yiğit (2020), yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılığın meydana gelmediğini ortaya çıkarmışlardır. Şenay (2021), okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve duygu yönetme becerileri arasındaki ilişkide öz yeterlilik inancının aracı rolünü incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda, cinsiyetin öğretmenlerin bilinçli farkındalıkları üzerinde etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır. Tacı (2017), bilinçli farkındalığın mutlak gerçek ihtiyacı ile ruh sağlığı arasındaki ilişkide aracı rolünü incelediği araştırmanın sonucunda, cinsiyetin bilinçli farkındalık üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını saptamıştır. Araştırmanın bulgusundan farklı olarak Akkaya (2019), sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı araştırmada, cinsiyetin öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiğini; erkek öğretmenlerin bilinçli farkındalık puanlarının, kadın öğretmenlerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kısmetoğlu (2019), araştırması sonucunda cinsiyetin bilinçli farkındalığın alt boyutları üzerinde anlamlı farklılıklara yol açtığını; tepkisizlik, yargılayıcı olmama, kendini kabullenme alt boyutlarında erkeklerin; dikkat ve farkındalık alt boyutunda ise kadınların daha yüksek puanlar aldıklarını saptamıştır. Lilja vd. (2011), yaptıkları araştırmanın sonucunda da cinsiyetin bilinçli farkındalık üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara yol açtığı; kadınların bilinçli farkındalık düzeylerinin

erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaların sonucunda meydana gelen bu farklılıkların cinsiyet dışındaki kişisel özelliklerden ve branş farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları, yaşın okul öncesi öğretmenlerinin kişi içi bilinçli farkındalık düzeylerinde istatiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğunu; kişiler arası bilinçli farkındalık ve öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediğini göstermiştir. 25 yaş ve altında olan okul öncesi öğretmenlerinin Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların, 26-30 yaş arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşın artması ile birlikte meslek hayatında kazanılan tecrübenin, öğretmenlerin kişi içi bilinçli farkındalık düzeylerini etkilediği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde yaşın artması ile birlikte bilinçli farkındalıkta da artışın olduğunu ortaya koymuş çalışmaları görmek mümkündür (Kocaarslan, 2016; Suri ve Gross, 2012; Weinstein vd., 2009). Acer (2018), okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalıklarının yaşa göre değişme durumunu değerlendirmiş; 34 yaş üzerindeki öğretmenlerin bilinçli farkındalık puanlarının ortalamasının, 25 yaş altında ve 26-28 yaş aralığında olan öğretmenlerin ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Hohaus ve Spark (2013)'ın yaptıkları araştırmanın sonucunda, yaşın artmasıyla birlikte bilinçli farkındalığın da arttığı görülmüştür. Yaşın artması ile birlikte bilinçli farkındalığın da arttığını ortaya koymuş çalışmaların yanı sıra yaşın bilinçli farkındalık üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya çıkarmış olan çalışmalar da bulunmaktadır (Bayram, 2019; Dönmez, 2018; Tuncer, 2017). Akkaya (2019), sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmanın soncunda, yaş değişkeninin öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olmadığını saptamıştır. Özgün (2018)'ün lise müdürlerinin bilinçli farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda, yaşın bilinçli farkındalık üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Şenay (2021), okul öncesi öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmanın sonucunda yaşın öğretmenlerin bilinçli farkındalıkları üzerinde etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Tonga ve Erden Tantekin (2021)'in okul öncesi öğretmenleri ile yürüttükleri araştırmanın sonucunda da yaş değişkeninin bilinçli farkındalık düzeyi üzerinde anlamlı farklılıklara yol açmadığı görülmüştür.

Yapılan analizler, sınıflardaki çocuk sayısının okul öncesi öğretmenlerinin kişiler arası bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğunu; fakat kişi içi bilinçli farkındalık ve öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediğini ortaya çıkarmıştır. Sınıflarında 23 ve üzerinde çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin kişiler arası bilinçli farkındalık

düzeylerinin, sınıflarında 11-16 ve 17-22 arasında çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın, sınıf mevcudu yüksek olan öğretmenlerin daha enerjik ve dikkatli olmaları gerektiğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim Gürpınar (2021), yaptığı araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin diğer branşlarda okuyan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinden yüksek olduğunu ortaya çıkarmış; okul öncesi öğretmenlerinin küçük yaş grubundaki çocuklarla çalışmalarının, çocukların gereksinimlerini anlamak ve onlara katılmak için daha dikkatli ve anda olmalarının farkındalık düzeylerini artırabileceğini ifade etmiştir. Buradan hareketle sınıf mevcudunun artması ile birlikte öğretmenlerin anda kalma ve dikkatli olma düzeylerinin de arttığı, bu durumun da sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerini arttırdığı söylenebilir. Ayrıca sınıflardaki çocuk sayısının artması ile birlikte okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla etkileşimlerinde çeşitli yöntemlere başvurmalarının da onların kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerini etkilediği düşünülebilir. Literatür incelendiğinde sınıf mevcudunun öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koymuş olan çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Şenay (2021)'ın okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve duygu yönetme becerileri arasındaki ilişkide öz yeterlilik inancının aracı rolünü incelediği araştırmanın sonucunda, sınıf mevcudunun öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Araştırmalar arasında görülen bu farklılığın araştırmalara katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

CHAID analizleri sonucunda, Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan ve ölçeğin toplamından alınan puan ortalamalarına ilişkin herhangi bir karar ağacı yapısının oluşmadığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin kişi içi bilinçli farkındalıklarını ve öğretimde bilinçli farkındalıklarını etkileyen bir değişkenin olmadığı görülmüştür. Buna karşın yapılan CHAID analizi sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin kişiler arası bilinçli farkındalıklarını etkileyen en önemli değişkenin öğretmenlerin herhangi bir sağlık problemlerinin olup olmama durumu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kişiler arası bilinçli farkındalıklarının, sağlık problemlerinin olup olmamasına göre manidar olarak farklılaştığı görülmüştür. Sağlık problemi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerinin, sağlık problemi olan öğretmenlerin kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Sağlık problemlerinin, öğretmenlerin motivasyonlarını, enerjilerini, anda kalma durumlarını ve dikkatlerini bir nebze de olsa olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Sağlık problemleri olan insanlar, ilgilerini hastalıklarına verebilmekte ve sık sık sağlık sorumlarını düşünebilmektedirler. Bu durumun da sağlık problemi olan öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinde düşüşe yol açtığı söylenebilir. Tatoğlu

(2019), bilinçli farkındalık ve problem çözme becerisini demografik ve psikolojik değişkenler bakımından incelemeyi amaçladığı araştırmasında, travma geçiren veya psikolojik yakınması olan katılımcıların bilinçli farkındalık seviyelerinin düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kara (2021) da lisans öğrencileri ile yürüttüğü araştırmanın sonucunda, bilinçli farkındalık düzeyi ile sağlık anksiyetesi arasında ters orantılı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerini etkileyen etmenleri CHAID analizi ile ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda da yapılan araştırmanın özgün olduğu ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıda önerilere yer verilmiştir:

- Öğretmenlere yönelik bilinçli farkındalık programları hazırlanabilir.
- Meslek hayatına yeni başlayan öğretmenler için bilgilendirme ve oryantasyon çalışmaları yapılarak öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri yükseltilebilir.
- Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Konu ile ilgili farklı branşlardan öğretmenlerle çalışılıp karşılaştırmalar yapılabilir.
- Öğretimde bilinçli farkındalık düzeyini etkileyen değişkenleri ortaya koyabilmek adına CHAID analizinden yararlanılarak çeşitli araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acer, Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinde bilinçli farkındalık (mindfulness) ve duygu düzenleme ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akkaya, O. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Albrecht, N., Albrecht, P. & Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: a literature review. *Australian Journal of Teacher Education,* 37(12), 1-14. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2

Aslan Gördesli, M., Arslan, R., Çekici, F., Aydın Sünbül, Z. ve Malkoç, A. (2019). The Psychometric Properties of the Mindfulness in Teaching Scale in a Turkish sample. *Universal Journal of Educational Research,* 7(2), 381-386. http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2019.070210

Bayram, E. (2019). *Üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygı düzeyleri ile bilinçli farkındalık düzeyi arasındaki ilişkinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Kış

Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü.

Biegel, G. M. & Brown, K. W. (2010). *Assessing the efficacy of an adapted in-class mindfulness-based training program for school-age children: A pilot study*. White Paper. Retrieved from www.mindfulschools.org/pdf/Mindful% 20 Schools% 20Pilot%20Study%20Whitepaper.pdf

Black, D. S. & Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior in lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child & Family Studies*, 23, 1242-1246. http://dx.doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4

Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, *19*(2), 133-144. https://doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x

Bursal, M. (2019). *SPSS ile temel veri analizleri*. Anı.

Capel, C. M. (2012). Mindlessness/mindfulness, classroom practices and quality of early childhood education. *International Journal of Quality & Reliability Management*, *29*(6), 666-680. http://dx.doi.org/10.1108/02656711211245656

Christine, E. S. (2011). Mndfulness in education: Case studies of mindful teachers and their teaching practices. *Journal of Thought*, 46(3-4), 79-96. http://dx.doi.org/10.2307/JTHOUGHT.46.3-4.79

Dalrymple, K. A. (2019). Mindful Learning: Early childhood care and development for refugee children in Tanzania. *Journal on Education in Emergencies*, 5(1), 133-155. https://doi.org/10.33682/37cx-3017

Dönmez, Ş. (2018). *Çevrimiçi oyun bağımlılığının bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Frank, J. L., Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2015). Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness*, 7(1), 155-163. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0461-0

Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G. & Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stres reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 184-89. https://doi.org/10.1007/s10826-009-9344-0

Grant, K. C. (2017). From teaching to being: The qualities of a mindful teacher. *Childhood Education*, *93*(2), 147-152. https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1300493

Gürpınar, A. C. (2021). *Öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık bilişsel esneklik ve ruhsal belirtilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hartigan, B. F. (2017) Mindfulness in teacher education: A constructivist approach to stress reduction for teacher candidates and their students. *Childhood Education, 93*(2), 153-158. http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2017.1300494

Ilgaz, S. (2016). *Eğitimde farkındalık, mindfulness*. https://www.kucukdahi.com/blog/egitimde-farkindalik sayfasından erişilmiştir.

Jennings, A. P. (2019). *Öğretmenler için farkındalık* (Çev.: Ö. Taner). Pegasus.

Kara, K. O. (2021). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyinin algılanan stres ve sağlık anksiyetesi ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kılınçoğlu, B. (2020). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile mental iyi oluşun incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kısmetoğlu, G. (2019). *15-18 yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lilja, J. L., Frodi Lundgren, A., Hanse, J. J., Josefsson, T., Lundh, L. G., Sköld, C., … Broberg, A. G. (2011). Five facets mindfulness questionnaire-reliability and factor structure: A Swedish version. *Cognitive Behaviour Therapy*, 40(4), 291-303. https://doi.org/10.1080/16506073.2011.580367

Martin, P. M. (2016). *Incorporating mindfulness education in classroom learning to reduce anxiety of reading for primary-aged school children: A quasi-experimental study* [Unpublished doctoral dissertation]. Northcentral University.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., … Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into k-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness,* 3(4), 291-307. https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5

Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Pyrczak.

Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary Health Practice Review,* 9(1), 31-42. https://doi.org/10.1177/1076167503253435.

Nisbet, R., Elder, J. & Miner, G. (2009). *Handbook of statistical analysis and data mining applications.* Elsevier.

Orzech, K. M., Shapiro, S. L., Brown, K. W. & McKay, M. (2009). Intensive mindfulness training-related changes in cognitive and emotional experience. *The Journal of Positive Psychology,* 4, 212-222. http://dx.doi.org/10.1080/17439760902819394

Öksüz, Y. ve Yiğit, Ş. (2020). Öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık ile mesleki doyum düzeyleri ilişkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi (TÜBAD),* 5(1), 38-49. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/54697/705701 sayfasından erişilmiştir.

Özgün, M. (2018). *Lise müdürlerinin bilinçli farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pehlivan, G. (2006). *CHAID analizi ve bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Price, E. (2016). Explorıng *the influence of gender role and mındfulness skılls on student athletes' performance* [Unpublished doctoral dissertation]. University of La Verne.

Ritchhart, R. & Perkins, D. (2000). Life in a mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues,* 56(1), 27-47. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00150

Semple, R., Lee, J., Rosa, D. & Miller, L. (2009). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 218-229. https://doi.org/10.1007/s10826-009-9301-y

Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. W., Karazsia, B. T. & Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Journal Research in Human Development,* 10(3), 211-233. https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818484

Hohaus, L. C. & Spark, J. (2013). Getting better with age: Do mindfulness & psychological well-being improve in old age? *European Psychiatry*, 28, 1. https://doi.org/10.1016/s0924-9338(13)77295-x

Suri, G. & Gross, J. J. (2012). Emotion regulation and successful aging. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(8), 409-410. https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.06.007

Şenay, T. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve duygu yönetme becerileri arasındaki ilişkide öz yeterlilik inancının aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şimşir, D. (2019). *Bilinçli farkındalığın yabancı dil öğretmenlerinin motivasyonu üzerindeki etkileri üzerine deneysel bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Malte-

pe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tacı, M. C. (2017). *Bilinçli farkındalığın, mutlak gerçek ihtiyacı ile ruh sağlığı arasındaki ilişkide aracı değişken rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tatoğlu, S. (2019). *Bilinçli farkındalık ve problem çözme becerisinin demografik ve psikolojik değişkenler bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tonga, F. E. ve Tantekin Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 151-174. https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/65646/886235 sayfasından erişilmiştir.

Tuncer, N. (2017*). Bir grup üniversite öğrencisinin belirlenen sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ulgen, E. K. (2017). *Makine öğrenimi bölüm-5 (karar ağaçları)*. https://medium.com/@k.ulgen90/makine-%C3%B6%C4%9Frenimi-b%C3%B6l%C3%BCm-5-karar-a%C4%9Fa%C3%A7lar%C4%B1-c90bd7593010 sayfasından erişilmiştir.

Weinstein, N., Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal Of Research İn Personality*, *43*(3), 374-385. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.12.008

Zenner, C., Herrnleben Kurz, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in school-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5. https://doi.dx/ 10.3389/fpsyg.2014.00603.

Extended Abstract

Conscıous Awareness in Teachıng: The Example of Preschool Teachers

Introduction

Awareness is intended to be used from an object without being used and to understand before it is engaged in the production of manners, 2019. The subject of the researches of the educational applications that will be made on the way out, in the picture that will be made on the way out. It is applied in terms of health in conscious education practices and it is reflected in this way. From this point of view, the last one, based applications are also included in the field of education for a successful education process (Albrecht et al., 2012; Jennings, 2019). In this context, educational applications with the content of the 2000s are the education system. First of all, it was training for teachers; Programs for teaching in education and for adolescents have been prepared (Ilgaz, 2016).

How the literature is viewed to see the school students of the education system trained programs teachers, students and classroom climate. Hartigan (2017), Singing and living (2013) can reveal that life programs in Naples positively affect their lives. Developing maladaptive programs in the classroom environment of well-educated educated people can increase education-children's harmony and benefit from positive classroom education (Christine 2011; Sing et al., 2013). In addition, they can be observed as a good example to teach based education-based trainings, they choose to be more evaluated for teaching and teaching their attention, they can cope better with what is thrown in the classroom (Napoli, 2004; Gold et al., 2010; Grant 2017). As a result of the studies conducted with children, mindfulness-based programs reduced children's depression and stress levels (Gold et al., 2010; Martin, 2016; Semple et al., 2009), social skills (Biegel and Brown, 2010), attention skills (Biegel and Brown, 2010; Gold et al., 2010; Semple et al., 2009) and fluent reading levels (Martin, 2016).

It has been observed that mindfulness studies with preschool teachers in our country are quite limited (Acer, 2018; Şenay, 2021; Tonga and Tantekin Erden, 2021). From this perspective, it is original and exposed to the literature. Looking at it from the perspective of pre-school, it is seen that what is different from the appearance due to what is seen before school is affected by what makes it clear.

Method

The research is planned as a project to make use of relational screening and classification models. The study team of the research consisted of 100 pre-school education institutions working in private and public pre-school education under the Ministry of National Education in the 2021-2022 academic year. “General Information Form”

and "Scale of Conscious Awareness in Teaching" were used as data collection tools in the research. In the analysis of the data, Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test were used depending on the category of the adaptable category. At the same time, the use of a tree CHAID is used, which will be preferable for you to see what affects you when it is designed.

Results

In training in research, you can benefit from simple applications. In the section of the study, it has been shown that it does not cause a difference in pretentiousness in the selector in teaching. CHAID analyzes, on the other hand, in their detailed information about the state of being about health; General information about some of the people who talk about health problems can be mentioned.

Suggestions

- Training programs for teachers can be prepared.
- The profession can be taught to design or teach.
- This research was trained with pre-school teacher candidates. Experiments with teachers on topics related to the topic.
- Classifying the CHAID used in teaching by using notation from analysis.

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Hazırlanan Çalışma Yapraklarının Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi

The Effect of Workshop Sheets Based on Multi-Intelligence Theory on Mathematics Success and Attitudes of 6th Grade Students of Secondary School

Cemil İNAN*
Serdar ERKUŞ**

Geliş/Submitted: 25.11.2021
Kabul/Accepted: 07.03.2022
Yayın/Published: 26.03.2022

10.29228/INESJOURNAL.54743

Makale Türü: **Araştırma Makalesi** Article Information: **Research Article**

Citation / Atıf

İnan, C. ve Erkuş, S. (2022). Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yapraklarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 111-154.

İnan, C. & Erkuş, S. (2022). The effect of workshop sheets based on multi-intelligence theory on mathematics success and attitudes of 6th grade students of secondary school. *The Journal of International Education Science*, 9 (30), 111-154.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

***Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, cemilinan@artuklu.edu.tr**
****Millî Eğitim Bakanlığı, serdarerkuss@gmail.com**

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Hazırlanan Çalışma Yapraklarının Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi [1]

The Effect of Workshop Sheets Based on Multi-Intelligence Theory on Mathematics Success and Attitudes of 6th Grade Students of Secondary School

Doç. Dr. Cemil İNAN
Serdar ERKUŞ

Öz: Bu araştırma çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan matematik çalışma yapraklarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve matematiğe yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bingöl il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 67 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma yarı deneysel bir çalışma olup, kontrol gruplu ön test - son test modeline dayanmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen matematik başarı testi ve İnan (2007) tarafından geliştirilen matematik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistikler, bağımlı ve bağımsız t-testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Ancak uygulama sonrasında öğrencilerin son test puanlarına bakıldığında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarından elde edilen bulgulara göre ise, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası iki

[1] "COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışmanın veri toplama safhası 2017-2018 yıllarında gerçekleştirildiği için etik kurul onayı gerekmemektedir. Bu çalışma ikinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir. Sorumlu Yazar: Cemil İNAN

Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. Ethics committee approval is not required for this article. This study is derived from the second author's master's thesis. Corresponding Author: Cemil İNAN

grup arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre, Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yapraklarının öğrencilerin matematik başarılarını artırdığı ancak matematiğe yönelik tutumlarına etki etmediği söylenebilir.
Anahtar Kelimeler: Çoklu zekâ kuramı, çalışma yaprakları, başarı, tutum.
Abstract: This research aims to examine the effect of mathematics worksheets based on the theory of multiple intelligences on the mathematics achievement and attitudes of 6th grade students in secondary school. The study group of the research consists of 67 students studying in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Bingöl in the 2017-2018 academic years. The research is a quasi-experimental study and is based on the pretest-posttest model with a control group. In order to collect the data of the research, the mathematics achievement test developed by the researchers and the mathematics attitude scale developed by İnan (2007) were used. The data obtained in the research were analyzed using the SPSS package program. In the analysis of data; Descriptive statistics, dependent and independent t-test were used. According to the findings obtained in the study, it was seen that the pre-test scores of the students in the experimental and control groups were close to each other and there was no significant difference. However, when the post-test scores of the students were examined after the application, it was seen that there was a significant difference in favor of the experimental group students. According to the findings obtained from the attitudes of the experimental and control group students towards mathematics, it was seen that there was no significant difference between the two groups both before and after the application. According to these results, it can be said that the worksheets prepared based on the Multiple Intelligences theory increase the students' mathematics achievement but do not affect their attitudes towards mathematics.
Keywords: Multiple intelligence theory, worksheets, achievement, attitude.

Giriş

Aynı sınıfta okuyan öğrenciler pek çok bakımdan birbirlerinden farklıdırlar. Bu farklılık, farklı anne ve babalardan dünyaya gelmelerinin yanında, farklı sosyal ortamlarda ve koşullarda yaşamalarının da bir sonucudur. Bundan dolayı aynı sınıfta, aynı sırada öğrenim gören öğrenciler arasında bile bireysel farklılıklar göze çarpar. Eğitim–öğretimde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklarının neler olabileceği ve bu farklılıkların eğitsel süreçlerde nasıl dikkate alınabileceği uzun süreden beri tartışılmakta ve araştırılmaktadır. Deryakulu ve Kuzgun (2014) eğitimde bireysel farklılıkları şu başlıklar altında ele almış ve incelemişlerdir: Zekâ ve yetenekler, İlgiler, Öğrenme biçimi, Önbilgi, Öğrenmede güdülenme, İçe dönük ve dışa dönük kişilik yapısı, Denetim odağı, Epistemolojik inançlar, Öz yeterlik inançları ve Cinsiyet.

Öğretmenlerin eğitim–öğretim sürecini düzenlerken bu farklılıkları dikkate almaları gerekir. Eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınması ve eğitim–öğretim faaliyetlerinin öğrencilerdeki bireysel farklılıkları göz önüne alınarak yapılması akademik başarıyı arttırabileceği düşünülmektedir.

Yenilenen ilköğretim matematik programı ile beraber 2017 - 2018 eğitim - öğretim yılına ait matematik öğretim programı bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önüne alınarak yapılandırılmıştır. Matematik öğretim programı ile beraber öğrenme ortamları, öğrenme stratejileri, öğrenme yaklaşımları ve öğrenmede kullanılacak yol-yöntem seçimleri ile kullanılacak ölçme araçları bir bütün olarak ele alınmıştır. Bütün bunların düzenlenmesi ve seçiminde ise bireyin ilgileri, yetenekleri, zekâ alanları ve öğrenme biçimlerindeki farklılıklar göz önüne alınmıştır (MEB, 2018:8). Günümüz popüler eğitim felsefelerinin hemen hemen hepsi, eğitim–öğretimdeki aksaklıkları gidermek amacıyla bireysel farklılıkları ön planda tutan öğrenme-öğretim yaklaşımlarının temele alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Baki, 2006). Eğitim alanında yaşanan gelişmeler ve bireysel farklılıkların da dikkate alınması ile birlikte ortaya çıkan öğrenme ve öğretme yaklaşımlarından bazıları; İş Birliğine Dayalı Öğrenme, Tam Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenme, Buluş Yoluyla Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme, Yansıtıcı Öğrenme, Beyin Temelli Öğrenme, Aktif Öğrenme, Probleme Dayalı Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı'dır. Bu yaklaşımlardan biri olan Çoklu zekâ kuramı, insanlarda sadece bir zekâ çeşidinin olmadığını, her biri bir birinden farklı olan sekiz zekâ alanının olduğunu ve bu sekiz zekâ alanının belirli düzeyde geliştirilebileceği görüşünü savunmaktadır (Erkuş, 2016).

Gardner, geleneksel zekâ yaklaşımının öğrenciyi ortak bir ölçüte göre değerlendirmede yarattığı kolaylık açısından avantajlı olduğunu fakat öğrencinin güçlü ve zayıf noktalarını keşfetmede faydalı olmadığını belirtmekte ve zekânın, birbirinden bağımsız olarak işleyen, sekiz bileşeni olduğunu ileri sürmektedir (Başaran, 2004). Gardner'ın (1993,1999), Çoklu Zekâ Kuramında bahsettiği sekiz zekâ bileşeni şunlardır; Sözel-dilbilimsel zekâ (verbal-linguistic intelligence), Mantık-matematiksel zekâ (logical-mathematical intelligence), Görsel-uzamsal zekâ (visual-spatial intelligence), Bedensel-kinestetik zekâ (bodily-kinesthetic intelligence), Müzikal-ritmik zekâ (musical-rythmic intelligence), Sosyal-kişilerarası zekâ (interpersonal intelligence), İçsel-özedönük zekâ (intrapersonal intelligence), Doğa zekâsı (naturalist intelligence). Son yıllarda Gardner "varoluşcu zekâ'' adlı bir zekâyı dokuzuncu zekâ türü olarak belirlemiş; ancak Gardner, sinir sisteminde kanıtlar bulunmaması nedeniyle bu zekâ alanına onay vermemiştir. Çünkü Gardner'a göre zekânın ölçütlerinden biride beyinde kanıtların olmasıdır (Tarman, 1999).

Bireylerin zekâ alanları birbirinden farklı olduğundan öğrenme biçimleri de doğal olarak farklı olacaktır. Eğitimciler, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini planlarken

kişilerdeki bu bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdırlar. Bundan dolayı; öğrenme ve öğretme ortamları, her bireyin kendine özgü bir öğrenme biçimine ve zekâ çeşidine sahip olabileceği dikkate alınarak yapılandırılmalıdır (İnan ve Erkuş, 2016). Çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikler içerisinde bireysel farklılıkları dikkate alan çok sayıda etkinlik, yöntem ve tekniğe başvurulabilir. Bu nedenle, öğretim yöntem ve tekniklerin yararlı ve etkin olarak planlanıp uygulanmasını ve kullanılmasını sağlayacak, öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayacak öğretim materyallerinin öğrenme ortamlarında kullanılması oldukça önemlidir. Çalışma yaprakları da bahsi geçen ve öğretme ortamlarında kullanılan en önemli materyallerden biridir.

Eğitim – öğretim süreçlerinde materyallerin kullanılması bireylerin daha çok duyu organı ile öğrenmesini sağlamaktadır (Yanpar, 2005). Bu bağlamda öğrenmenin aktif bir süreç olduğu ve öğrencinin bu süreç içerisinde aktif olması gerektiği dikkate alınırsa, matematik öğretiminde bireylerin yaşayarak ve uygulayarak öğrenmelerini sağlayan öğretme ortamlarının oluşturulması öğrenci başarısını arttırabilir.

Çalışma yapraklarındaki etkinlikler somutlaştırmayı sağlamanın yanında kavramsal düzeyde soyutlamayı sağladığı için matematikselleştirme sürecinin gerçekleştirilmesinde de önemli rol oynamaktadır. Etkinlikler sırasında farklı zekâ alanlarına sahip bireylerin yeteneklerini arkadaşlarıyla paylaşması eğitim - öğretim ortamının zenginleşmesini sağlar (Baki, 2015:255). Çalışma yaprakları; öğrencilerin daha fazla istekli ve hevesli olmalarını sağlayarak öğrenmeyi zevkli hale getirmekte ve öğrencilerin akademik başarılarının artmasını sağlamaktadır (Aydına, 2015; Özdemir, 2012; Turan, 2012; Aktepe, 2012; Uslu, 2011).

Matematik dersi bireylerin genellikle en fazla korktuğu disiplinlerden biridir. Bundaki temel sebep ise, gerek matematik dersinin karmaşık ve zor yapısı gerekse öğrencilerin matematiğe karşı benimsemiş olduğu önyargılar ve olumsuz tutumlardır. Aslında öğretim yöntemimizi öğrencilerin zekâ alanları doğrultusunda düzenlersek öğrencilerin hem matematiğe karşı beslemiş oldukları önyargıları kırabilir hem de matematiğe yönelik olumsuz tutumlarını olumlu yönde geliştirebiliriz. Çoklu zekâ kuramının öğretimde uygulanması son derece önemlidir. Çünkü zekâ alanlarına göre öğrencilerin dersleri daha fazla sevmeleri sağlanabilir. Örneğin; görsel zekâsı yüksek olan bir öğrenciye matematik dersini görsel semboller ile sevdirebiliriz. Aynı şekilde sosyal-kişilerarası zekâsı yüksek olan bir kişiye de matematik dersinde grup çalışmaları yaparak matematik dersini sevdirebiliriz (İnan ve Erkuş, 2017). Bu doğrultuda bakıldığında; öğrencilerin ilgisini çeken görsel unsurlarla zenginleştirilmiş ve öğrencilerin zekâ alanlarına hitap edecek çalışma yaprakların birer öğretim materyali olarak kullanılması öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına olumlu yönde etki edebilir. Ayrıca çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yaprakları ile öğrencilerin gizil güçlerini ortaya çıkarılarak etkili bir eğitim–öğretim ortamının

gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Böylece öğretim programının da nihai hedefi gerçekleştirilmiş olur.

Literatür incelendiğinde; çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yaprakları, materyalleri ya da ders planlarıyla gerçekleştirilen öğretimin; öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını sağladığı, başarılarını arttırdığı, tutumlarını, motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ve zekâ alanlarını geliştirdiği farklı araştırmalarla ortaya konmuştur (Çepni, 2010; Altınsoy, 2011; Gün, 2012; Kaplan, 2013; Öztürk, 2014; Yabansu, 2015; Erkuş, 2016; Özdoğru-Şenel, 2016; Demir, 2017; İnan ve Erkuş, 2017; Taşkın, 2017; Karbeyaz, 2018).

Bu doğrultuda bakıldığında; bu araştırma, çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yapraklarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirip geliştirmediğini belirlemesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca ortaokul 6. sınıf matematik dersinin temeli sayılan tamsayılar ve cebirsel ifadeler konularının işlenmesi aşamasında öğrencilerin dersi sevmesini, aktif bir sınıf ortamı sağlayarak öğrencilerin akademik başarılarının artmasını sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla da önem arz etmektedir. Çoklu zekâ kuramı ve çalışma yapraklarının harmanlanarak kullanılması diğer dersler ve matematiğin diğer konularının işlenmesinde örnek oluşturması ve rehber olması bakımından de oldukça önemli ve değerlidir.

Bu araştırmanın temel amacı çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yapraklarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisini incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yapraklarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına bir etkisi var mıdır?
2. Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yapraklarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları üzerinde bir etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yapraklarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelendiği bu çalışmamız yarı deneysel bir çalışma olup denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test - son test desenine dayanmaktadır. Bu desende, deney grubu (Grup A) ve kontrol grubu (Grup B) rastgele atama yapılmaksızın seçilir. Hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön test ve son test uygulanır. Deneysel işlem ise sadece deney grubuna yapılır (Demir,

2016). Araştırmamızda seçilen gruplar deney grubu ve kontrol grubu olarak rasgele şekilde belirlenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Bingöl ilinin merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun 6. sınıflarında öğrenim gören 67 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmacının çalıştığı okulda bulunan 4 tane 6. sınıf şubeleri arasından rastgele seçilen iki ayrı sınıftan biri kontrol grubu diğeri deney grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda 33 öğrenci, deney grubunda ise 34 öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Başarı testinin hazırlanması: Matematik başarı testi; hazırlanırken yapılan çalışmanın amaçları ve MEB'nın belirlediği kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Matematik başarı testi ile ilgili bilgiler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Başarı testi, ortaokul 6. sınıf matematik dersinin temeli sayılan tamsayılar ve cebirsel ifadeler konularını kapsamaktadır.
- Başarı testi, araştırmacı ile aynı okulda çalışan 9 ilköğretim matematik öğretmeninin ve Dicle Üniversitesinde çalışan iki öğretim görevlisinin görüşleri dikkate alınarak araştırmacı önderliğinde hazırlamıştır.
- Başarı testi, MEB'nın yaptığı sınavlar dikkate alınarak çoktan seçmeli 25 soru ve 4 seçenekli olarak hazırlanmıştır.
- Başarı testi uygulama öncesi pilot uygulama olarak 130 öğrenciye uygulanmıştır.
- Pilot uygulama sonrasında 5 soru testten çıkarılmıştır. Madde analizi sonucunda ayırt edicilik ölçütünü değerlendirirken şu ölçütlere dikkat edilmiştir: herhangi bir testteki maddelerin ayırıcılık gücü -1 ile +1 arasındadır. Madde ayırt ediciliğinin yüksek olması testin geçerliliğini arttırmaktadır. Maddelerin ayırt edicilik indisi 0.40 ve daha büyük ise madde çok iyi, 0.30-0.39 arasında ise madde oldukça iyi, 0.20-0.29 arasında ise madde zorunlu hallerde kullanılabilir, ancak düzeltme ve geliştirilmesi gerekir, 0.19 ve daha küçük ise, madde çok zayıftır, eğer düzeltmelerle geliştirilemiyorsa testten çıkarılmalıdır (Turgut, 1992; Tekin, 2000). Bu ölçütlere göre ayırt edicilik indisi çok küçük ve negatif değerde olan 5 madde testten çıkarılmış ve 20 sorudan oluşan başarı testine son hali verilmiştir.
- Başarı testi, uygulama sırasında deney ve kontrol grubunda bulunan 67 öğrencinin tamamına uygulanmıştır.
- Başarı testinin yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda KR-20 güvenirlik katsayısı 0.777 olarak bulunmuştur.

Tutum ölçeğinin hazırlanması: Matematik tutum ölçeği, İnan (2007) tarafından Diyarbakır Merkez Ziya Gökalp Lisesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmada geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda yedisi olumsuz yirmi üçü olumlu toplam otuz maddelik ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.917 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada kullanılan matematiğe yönelik tutum ölçeği ise;

- Araştırmacı ve ölçeği oluşturan yazar tarafından amacına uygun olarak yeniden düzenlenmiştir.
- Ölçek 25 sorudan oluşmakta olup 9 madde olumsuz 16 madde olumlu olup ölçekteki sorular 5'li likert tipinde uygun olarak hazırlanmıştır.
- Ölçekteki maddeler Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum şeklinde kategorilendirilerek sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlandırılmıştır.
- Olumsuz maddeler için ise puanlama 5, 4, 3, 2, 1 olarak düzenlenmiştir.
- Yapılan istatistiki ölçümler sonucunda ölçeğin Crobach Alfa katsayısı 0.864 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin toplanma süreci

- Uygulama öncesinde başarı testinin ve tutum ölçeğinin pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında başarı testi 25 sorudan 20 soruya, matematik dersine yönelik tutum ölçeği ise 30 maddeden 25 maddeye düşürülmüştür.
- Uygulama aşamasına geçilmeden önce matematik başarı testi ve matematiğe yönelik tutum ölçeği ön test olarak hem deney grubunda hem de kontrol grubunda bulunan tüm öğrencilere uygulanmıştır.
- Ön test uygulandıktan sonra 6 hafta süre ile ve haftada 5 saat olan matematik dersinde dersler hem deney grubunda hem de kontrol grubunda araştırmacı tarafından işlenmiştir.
- Uygulama bittikten sonra matematik başarı testi ve matematiğe yönelik tutum ölçeği deney ve kontrol grubunda bulunan tüm öğrencilere son test olarak uygulanmıştır.
- Deney grubuna Çoklu zekâ kuramına anlatan ve çalışma yapraklarının nasıl yapılacağını gösteren bir sunum ile araştırmacı tarafından ve uygulama başlamadan 1 hafta önce öğrencilere anlatılmıştır.
- Kontrol grubunda ders kitabı, ders kitabındaki etkinlikler ve akıllı tahta ile dersler işlenirken; deney grubunda ise ders kitabı, ders kitabındaki etkinlikler ve akıllı tahtanın yanı sıra Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yaprakları ile öğretim yapılmıştır.

- Matematik başarı testi ön test ve son test puanları ile Matematiğe yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları analizlerinin yapılabilmesi için SPSS 24.00 programına yüklenmiştir.

Verilerin analizi

Öğrencilerin başarı testindeki sorulara verdikleri her doğru cevap için 1 (Bir) puan, her yanlış ve boş bırakılan cevap için ise 0 (Sıfır) puan verilmiştir. Başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen verilen SPSS 24.0 paket programına yüklenmiştir. Öncelikle verilerin homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek için Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucu verilerin homojen dağıldığı görülmüştür (p>0,05). Kontrol ve deney grubu öğrencilerin başarı öntest -sontest ve matematiğe yönelik öntutum-sontutum düzeylerini belirlemek amacı ile tanımlayıcı istatistikler, bağımlı t-testi ve bağımsız t-testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlan çalışma yapraklarıyla öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile müfredat programıyla öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t–testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematik Başarı Testi Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem T– Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	SS	Sd	t	p
Deney	34	6.35	2.78	65	1.040	0.302
Kontrol	33	5.60	3.09			

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(65)} = 1.040$, $p > .05$). Bunun yanında deney grubu öğrencilerinin matematik başarı testi ön test puanlarının ortalaması ($\overline{X} = 6.35$), kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarı testi ön test puanlarının ortalamasından ($\overline{X} = 5.60$) büyüktür. Ancak bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı için uygulama yapılmadan önce deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin tamsayılar ve cebirsel ifadeler konularının kazanımlarına ilişkin ön bilgilerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Müfredat programı ile öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarı testi ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirmek amacıyla bağımlı örneklemler t–testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematik Başarı Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem T– testi Sonuçları

Test	N	Ortalama	SS	Sd	t	p
Ön Test	33	5.60	3.09	32	7.549	0.000
Son Test	33	11.84	4.73			

Tablo 2 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık son test lehinedir ($t_{(32)}$= 7.549, $p< .05$). Ayrıca, kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarı testi ön test puan ortalaması $\overline{X}$ = 5.60, matematik başarı testi son test puan ortalaması ise $\overline{X}$ =11.84 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, müfredat programına göre yapılan öğretimin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yapraklarıyla öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin matematik başarı testi ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklemler t–testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubu Öğrencilerinin Matematik Başarı Testi Ön Test – Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem T – testi Sonuçları

Test	N	Ortalama	SS	Sd	t	p
Ön Test	34	6.35	2.88	33	12.31	0.000
Son Test	34	15.61	2.78			

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin matematik başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık son test lehinedir ($t_{(33)}$ =12.31, $p< .05$). Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin matematik başarı testi ön test puan ortalaması $\overline{X}$ =6.35, matematik başarı testi son test puan ortalaması ise $\overline{X}$ =15.61 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yaprakları ile yapılan öğretimin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlan çalışma yapraklarıyla öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile müfredat programıyla öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t–testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematik Başarı Testi Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem T – testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	SS	Sd	t	p
Deney	34	15.61	2.88	65	3.94	0.000
Kontrol	33	11.84	4.73			

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(65)} = 3.94$, $p < .05$). Bunun yanında deney grubu öğrencilerinin matematik başarı testi ön test puanlarının ortalaması ($\overline{X}$ =15.61), kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarı testi ön test puanlarının ortalamasından ($\overline{X}$ =11.84) büyüktür. Bu sonuca göre, uygulama yapıldıktan sonra deney grubu öğrencilerinin tamsayılar ve cebirsel ifadeler konularının kazanımlarına ilişkin son bilgileri kontrol grubu öğrencilerinden daha iyi olduğu söylenebilir.

Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yapraklarıyla öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile müfredat programıyla öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t–testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeğinin Ön Tutum Puanlarının Bağımsız Örneklem T – testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	SS	Sd	t	p
Deney	34	3.29	0.307	65	0.147	0.883
Kontrol	33	3.30	0.324			

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(65)}$=0.147, $p > .05$). Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik ön tutum puanlarının ortalaması $\overline{X}$ =3.29, kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik ön tutum puanlarının ortalaması $\overline{X}$ =3.30 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, uygulama yapılmadan önce deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Müfredat programı ile öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik ön tutum–son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklemler t–testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Ön Tutum – Son Tutum Puanlarının Bağımlı Örneklem T – testi Sonuçları

Test	N	Ortalama	SS	Sd	t	p
Ön Tutum	33	3.30	0.324	32	0.334	0.741
Son Tutum	33	3.32	0.302			

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik ön tutum ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(32)}$ =0.334, p> .05). Ayrıca, kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum ölçeğinden elde edilen ön tutum puan ortalaması $\overline{X}$ =3.30, son tutum puan ortalaması ise $\overline{X}$ =3.32 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, müfredat programı ile yapılan öğretimin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yapraklarıyla öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik ön tutum–son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklemler t–testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Ön Tutum - Son Tutum Puanlarının Bağımlı Örneklem T – testi Sonuçları

Test	N	Ortalama	SS	Sd	t	p
Ön Tutum	34	3.29	0.307	33	1.036	0.308
Son Tutum	34	3.39	0.419			

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik ön tutum ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(33)}$=1.036, p> .05). Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum ölçeğinden elde edilen ön tutum puan ortalaması $\overline{X}$ =3.29, son tutum puan ortalaması ise $\overline{X}$ =3.39 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yaprakları ile yapılan öğretimin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlan çalışma yapraklarıyla öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile müfredat programıyla öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t–testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Son Tutum Puanlarının Bağımsız Örneklem T – testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	SS	Sd	t	p
Deney	34	3.39	0.419	65	0.680	0.499
Kontrol	33	3.32	0.302			

Tablo 8 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik son tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(65)}$ =0.680, p>.05). Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik son tutum puanlarının ortalaması $\overline{X}$ =3.39, kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik son tutum puanlarının ortalaması $\overline{X}$ =3.32 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin tamsayılar ve cebirsel ifadeler konularında matematiğe yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yapraklarıyla öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile müfredat programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarını karşılaştırmak amacı ile yapılan istatistiksel analizler sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yapraklarının öğrencilerin matematik başarılarını artırdığı söylenebilir. Çoklu zekâ kuramının öğretim ortamında kullanılmasının akademik başarıya etkisinin nasıl olduğuna dair literatür incelendiğinde; Bu çalışmaya benzer bir şekilde Kuloğlu (2005), Öz (2005), Altuntaş (2007), Tufan (2011), Gürbüz ve Baki (2013), Yabansu (2015), Bilen (2016), Kutluca, Bulut ve Kılıç (2016), Özdoğru-Şenel (2016), İnan ve Erkuş (2017) ve Karbeyaz (2018) da Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma yapraklarının öğretim ortamında kullanılmasının akademik başarıya etkisinin nasıl olduğuna dair literatür incelendiğinde ise; Bu çalışmaya benzer bir şekilde, Ev (2003), Özdoğan (2005), Özmen ve Yıldırım (2005), Yağdıran (2005), Aktepe (2012), Özdemir (2012), Demircioğlu, Demircioğlu ve Yadigaroğlu (2014), Aydına (2015), Karslı ve Yiğit (2016), İnan ve Erkuş (2017) da çalışma yaprakları kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yaprakları ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile müfredat programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuca göre; Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma

yaprakları ile yapılan öğretimin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Çoklu zeka kuramının öğretim ortamında kullanılmasının öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine dair literatür incelendiğinde ise; Temur (2001), Kaçar (2004), Kuloğlu (2005), Öz (2005), Özyılmaz ve Hamurcu (2005), Saydam (2005), Yağdıran (2005), Altuntaş (2007), Tufan (2011), Kutluca, Bulut ve Kılıç (2016), Özdoğru-Şenel (2016), İnan ve Erkuş (2017) ve Karbeyaz (2018) Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmalardan farklı olarak, Berkant ve Ekici (2007), İzci, Kara ve Dalaman (2007), Ozan ve diğerleri (2013) ve Erkuş (2016) çoklu zekâ kuramı ile tutum arasında herhangi bir farklılık bulamamışlardır. Çalışma yapraklarının öğretim ortamında kullanılmasının öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine dair literatür incelendiğinde ise, Bilen (2016) e-çalışma yapraklarının lise matematik öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerini incelemiş ve öğrencilerin tutumlarında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre, yapılmış olan bu çalışmada çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yaprakları ile yapılan öğretimin tutuma bir etkisinin olmadığı sonucu çıkmıştır. Bu sonuç tutumun zor değişebilen bir olgu olduğunun sonucu olabilir. Nitekim tutumun oluşmasında bilişsel, duyuşsal, değerlendirme ve davranışsal boyut değişkenleri beraber rol oynamaktadır (Tay ve Tay 2006). Bu sebepten dolayı çalışmamızın sürmüş olduğu 6 haftalık uygulamanın öğrencilerin tutumunu değiştirmek için yeterli bir süre olmadığı söylenebilir. Bu çalışmadaki 15 saatlik uygulamanın tutumu değiştirmeye gücünün yetmediği söylenebilir.

Araştırma Sonuçlarına İlişkin Yapılan Öneriler

Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yaprakları ile yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını istendik yönde arttırdığı ancak öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında anlamlı ve olumlu bir sonuç elde edilmediğini göz önüne alırsak aşağıdaki öneriler verilebilir;

- Öğretmenlerin hazırladıkları yıllık planlarda bu etkinliklere yer vermeleri ve materyal, araç-gereçleri kullanmaları önerilebilir.
- Öğretmenlere bu konuda kurs - hizmet içi eğitim ya da seminer dönemlerinde özel çalışmalar yapılabilir.

İleride Yapılması Düşünülen Çalışmalara İlişkin Öneriler

- Ortaokul matematik dersinin diğer konuları için de benzer çalışmalar yapılabilir.
- Diğer disiplinlerde de Çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan çalışma yaprakları ile akademik başarı ve tutumun yanı sıra başka değişkenlerin de araştırılması yapılabilir.

- Ortaokulda gerçekleştirilmiş olan bu çalışma diğer kademelerde de (Lise ve ilkokul) uygulanabilir.

KAYNAKLAR

Aktepe, E. (2012). *7.Sınıflarda cebirsel denklemlerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun hazırlanmış çalışma yapraklarıyla öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altınsoy, A. (2011*). Fen ve Teknoloji dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altuntaş, N. (2007). *Çoklu zekâ kuramı ile öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydına, Ş. (2015). *Çalışma yapraklarıyla kesirler konusunun öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzurum Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi.* Anı Yayıncılık.

Baki, A. (2015). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi* (6. Baskı). Harf Eğitim Yayıncılığı.

Başaran, I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 8-9.

Bilen, Ö. (2016). *E-çalışma yapraklarının lise matematik öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erzurum Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bozkurt, E. (2008). *6. sınıf matematik öğretim programında çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme yönteminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Burma, Ş. (2003). *Çoklu zekâ kuramına göre öğretim ortamlarının yapılandırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzurum Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (7. Baskı). Celepler Matbaacılık.

Demircioğlu, H., Demircioğlu G. ve Yadigaroğlu, M. (2014). Çalışma yapraklarının

öğrencilerin yükseltgenme ve indirgenme kavramlarını anlamaları üzerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teachin)*, 5(4), 162-174.

Erkuş, S. (2016). İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ev, E. (2003). *İlköğretim matematik öğretiminde çalışma yaprakları ile öğretimin öğrenci ve öğretmenlerin derse ilişkin görüşleri ve öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gardner, H. (1993). *Multipleintelligence: thetheory in practice.* Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multipleintelligences, forthelistcentury.* Basic Books.

Gürbüz, R. ve Baki, A. (2013). Çoklu zekâ kuramına göre tasarlanan öğrenme ortamında geliştirilen matematik öğretiminin etkililiğinin incelenmesi, *Adıyaman üniversitesi Sosyal Bilimle Enstitüsü Dergisi 12*, 67-100.

İnan, C. ve Erkuş, S. (2016). İlkokulda çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teachin), 5*(4), 162-174.

İnan, C. ve Erkuş, S. (2017). The effect of mathematical worksheets based on multiple intelligences theory on the academic achievement of the students in the 4th grade primary school. *Universal Journal of Educational Research, 5(8), 1372-1377.*

Kaçar, F. (2004). *İlköğretim II. kademe sınıflarında çoklu zekâ kuramı uygulanışının matematik üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karbeyaz, A. (2018). *Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 4.sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve kaygı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karslı, F. ve Yiğit, M. (2015). Lise 12. sınıf öğrencilerinin alkanlar konusundaki kavramsal anlamalarına bağlam temelli öğrenme yaklaşımının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 43-62.

Kuloğlu, S. (2005). *Çoklu zekâ kuramının ilköğretim 8. sınıflarda matematik öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mortensen, M. F. ve Smart, K. (2007). Free-choice worksheets increase students' exposure to curriculum during museum visits. *Journal of Research in Science Teaching,* 44 (9), 1389-1414.

Öz, C. (2005). *İlköğretim 6.sınıflarda kesirler konusunun çoklu zekâ kuramına uygun öğretiminin başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, G. (2012). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış çalışma yapraklarıyla 7.sınıflarda olasılık öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdoğan, G. (2005). *Matematik öğretiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun çalışma yapraklarının geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdoğru-Şenel, S. (2016). *Çoklu zekâ kuramına düzenlenen 7.sınıf ışık ünitesinin öğrenilmesi ve öğrenmenin kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, H. (2014). *Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin fizik başarısına ve fizik dersine ilişkin tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Saka, A., Akdeniz, A. R. ve Enginar, İ. (2002). Biyoloji öğretiminde duyularımız konusunda çalışma yapraklarının geliştirilmesi ve uygulanması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.

Saydam, E. (2005). *Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış öğrenme ortamlarının 6.sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tarman, S. (1999). *Program geliştirme sürecinde çoklu zekâ kuramının yeri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tufan, A. (2011). *Çoklu zekâ kuramına göre matematik alanında hazırlanan bir eğitim yazılımının öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turan, G. (2012). *8. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğretiminde çalışma yapraklarının öğrencilerin başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Yargı Yayınları.

Turgut, M.F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Saydam Matbaacılık.

Uslu, S. (2011). *İlköğretim II. Kademede Fen ve Teknoloji öğretiminde çalışma yapraklarının akademik başarı üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yabansu, Y. (2015). *Çoklu zekâ kuramı etkinlikleriyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenci başarısına etkisinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yağdıran, E. (2005). *Ortaöğretim 9. sınıf fonksiyonlar ünitesinin çalışma yaprakları, Vee diyagramları ve kavram haritası kullanılarak öğretilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EK-1

TAMSAYILAR
BEN NASIL BİRİYİM?

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 1

Tamsayı nedir?

Tamsayılar kümesinin diğer sayı kümelerinden farkları nelerdir?

EK-2

TAMSAYILAR
BENİ TOPLA – ÇIKAR

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 2

Aşağıda verilen işlemlerin sonucunu bulunuz?

-3 + 4 =	**-6 – 4 =**
-9 + 10 =	**+5 – (-9) =**
-8 – 7 – 4 =	**+3 – 5 – 4 =**
5 – 3 – 6 =	**+7 – 8 – 14 =**
-5 + 6 – (-4) =	**-12 + 9 – 7 =**
7 – (- 6) + 4 =	**-3 + (- 5) =**

EK-3

TAMSAYILAR
İŞARETİM NE ? SICAKLIĞIMI BUL ?

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 3

Aşağıdaki boşluğa bir yıla ait ayları yazarak bu aylarda görülebilecek hava sıcaklıklarını derece olarak tahmin ediniz. Tahmin ettiğiniz sayının pozitif mi negatif mi olduğunu belirleyerek bir sonraki dersimizde tartışacak şekilde hazırlanın.

Aylar	Ortalama Tahmini Hava Sıcaklığı	Pozitif Tamsayı	Negatif Tamsayı

EK-4

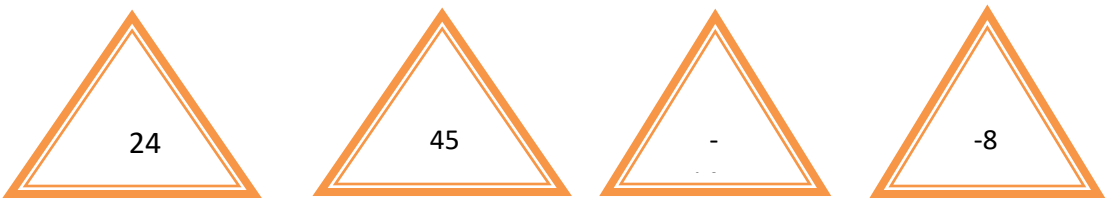
TAMSAYILAR
HANGİMİZ BÜYÜK?

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 4

Örnek- 1: Aşağıda daire içerisinde verilen tamsayıları küçükten büyüğe sıralayınız?

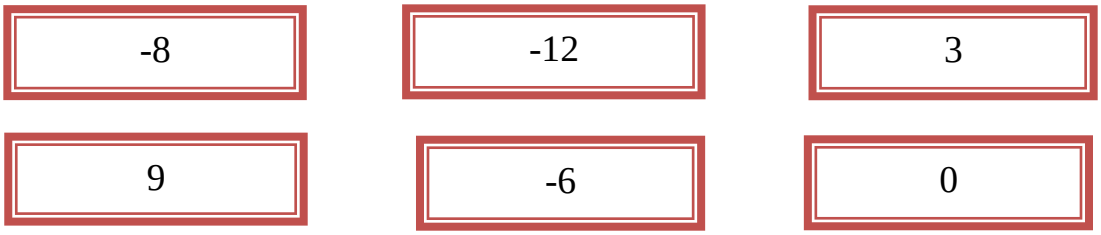
< < <

Örnek - 2: Aşağıda üçgen şekilleri içerisinde verilen tamsayıları büyükten küçüğe sıralayınız?



> > >

Örnek – 3: Aşağıda verilen sayıları küçükten büyüğe sıralandığında baştan 3. sıradaki tamsayı kaç olur?



Baştan 3. tamsayı =

EK-5

TAMSAYILAR
SAYI DOĞRUSUNDA GÖSTER BENİ

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 5

Dicle Üniversitesi sayı doğrusunda sıfır noktası üzerinde yer almaktadır. Burcu, Yusuf ve Kayra'nın Dicle Üniversitesine göre konumları aşağıda verilmiştir. Buna göre aşağıda verilen soruları cevaplayınız?

Burcu
3 birim sağında

Yusuf
2 birim solunda

Kayra
1 birim sağında

Soru 1: Burcu ile Yusuf'u sayı doğrusu üzerinde gösteriniz aralarındaki uzaklığın kaç birim olduğunu bulunuz?

-3 -2 -1 0 1 2 3

Soru 2: Yusuf ile Kayra'yı sayı doğrusu üzerinde gösteriniz aralarındaki uzaklığın kaç birim olduğunu bulunuz?

-3 -2 -1 0 1 2 3

Soru 3: Burcu ile Kayra'yı sayı doğrusu üzerinde gösteriniz aralarındaki uzaklığın kaç birim olduğunu bulunuz?

-3 -2 -1 0 1 2 3

EK-6

TAMSAYILAR
HANGİ YÖNTEMİ KULLANIRSIN

ÇALIŞMA YAPRAĞI-6

Tamsayılarda Toplama Ve Çıkarma İşlemleri Nasıl Yapılır?

Hangi Yolları Kullanabiliriz?

Kullandığınız Tekniği Anlatın.

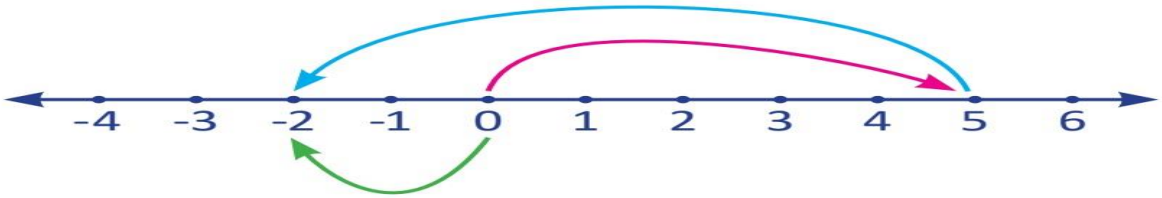
(Örneğin; sayı doğrusu ile toplama, sayı pulları ile toplama gibi…)

EK-7

TAMSAYILAR
SAYI DOĞRUM VAR BENİM

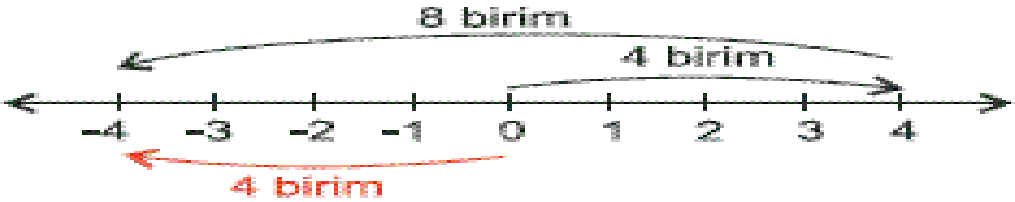
ÇALIŞMA YAPRAĞI – 7

Soru 1: Aşağıda sayı doğrusu üzerinde verilen işlemi yazınız?



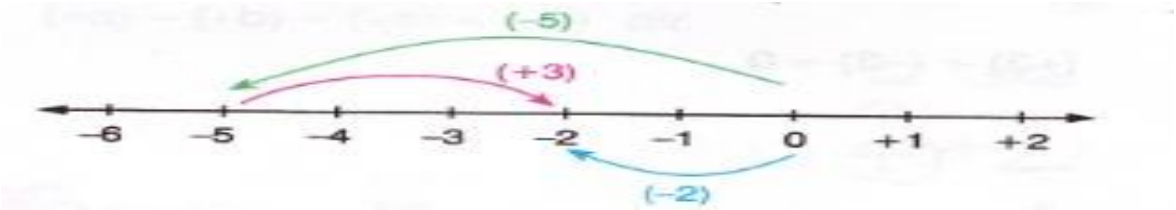
İşlem:

Soru 2: Aşağıda sayı doğrusu üzerinde verilen işlemi yazınız?



İşlem:

Soru 3: Aşağıda sayı doğrusu üzerinde verilen işlemi yazınız?



İşlem:

EK-8

TAMSAYILAR
BENİ ÇÖZ

ÇALIŞMA YAPRAĞI –8

Problem 1: Defne 'nin 25 TL parası vardır. Bayramda babası Defne'ye 13 TL harçlık vermiştir. Annesi ise Defne'ye 24 TL harçlık vermiştir. Defne parasını kuzeni Beren ile eşit olarak paylaşıyor. Buna göre son durumda Defne'nin kaç TL parası kalmıştır?

Çözüm:

Problem 2: Bir iş merkezinde çalışan bir çaycı 8. Kattan 12 kat aşağı indiğinde kaçıncı kata inmiş olur?

Çözüm:

Problem 3: Diyarbakır' da hava sıcaklığı pazartesi +3 derece olarak ölçülmüştür. Hava sıcaklığı pazartesi gününe göre; Salı günü 4 derece artmış, Çarşamba günü 8 derece azalmış, Perşembe günü 5 derece artmış ve Cuma günü 6 derece azalmıştır. Verilen bu günlerdeki hava sıcaklıklarını bulunuz?

Çözüm:

EK-9

CEBİRSEL İFADELER
ADIMI VE FORMÜLÜMÜ YAZ

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 9

CEBİRSEL İFADE		SÖZEL İFADE
2X + 3	=	
(Y + 4). 5	=	
2A – 7	=	
H + 5	=	

SÖZEL İFADE		CEBİRSEL İFADE
Sepetteki elma sayısının yarısının 2 eksiği	=	
Ali'nin yaşının 3 katının 10 fazlası	=	
Defne'nin LGS de matematik testinde yaptığı net sayısının 4 fazlasının 2 katı	=	

EK-10

CEBİRSEL İFADELER
(Sınıf gruplara ayrılır.)
EŞLEŞTİR BENİ

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 10

Aşağıda belirtilen cebirsel ifadeler ile cümleleri eşleştiriniz?

a) a – 3	**1-)** 35 tane fındığı olan Reyhan'a annesinin biraz daha fındık vermesi
b) 7b	**2-)** Sınıftaki tebeşirlerin 3 eksiği
c) 5c + 3	**3-)** Hakan'ın bilyelerinin 7 katı
d) 2d + 9	**4-)** Ahmet'in parasının 5 katının 3 fazlası
e) 35 + e	**5-)** Yumurtaların üçte ikisinin iki eksiği
f) 2f/3 – 2	**6-)** Beril'in tişörtlerinin sayısının 4 eksiğinin 3 katı
g) (g -4) . 3	**7)** Bir sayının 2 katının 9 fazlası

a =	**c =**	**e =**	**g=**
b =	**d=**	**f=**	**h=**

EK-11

CEBİRSEL İFADELER
AİLEMİ – ÇEVREMİ TANIYORUM

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 11

Sizin yaşınız A ise; aşağıdaki soruları ailenizi dikkate alarak cevaplayınız?

a) Annenizin yaşı =

b) Babanızın yaşı =

c) Kardeşinizin yaşı =

d) Dedenizin yaşı =

e) Nenenizin yaşı =

f) Amcanızın yaşı =

g) Dayınızın yaşı =

h) Halanızın yaşı =

ı) Teyzenizin yaşı =

i) Kuzeninizin yaşı =

k) Sınıf öğretmeninizin yaşı =

l) Sınıf arkadaşının yaşı =

m) Okul müdürünün yaşı =

n) Okul müdür yardımcısının yaşı =

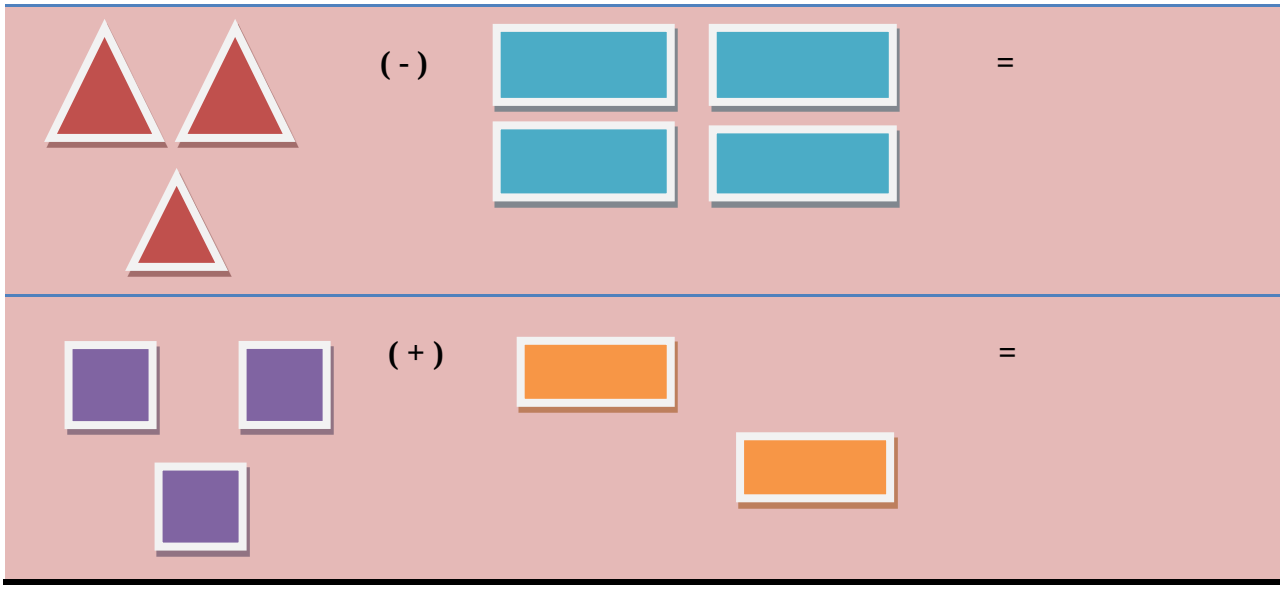
p) Okul memurunun yaşı =

EK-12

CEBİRSEL İFADELER
MODELLERE BAK BUL BENİ

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 12

ise aşağıda verilen modeli cebirsel olarak belirtiniz?



5Y – 12 cebirsel ifadesini modelleyiniz?

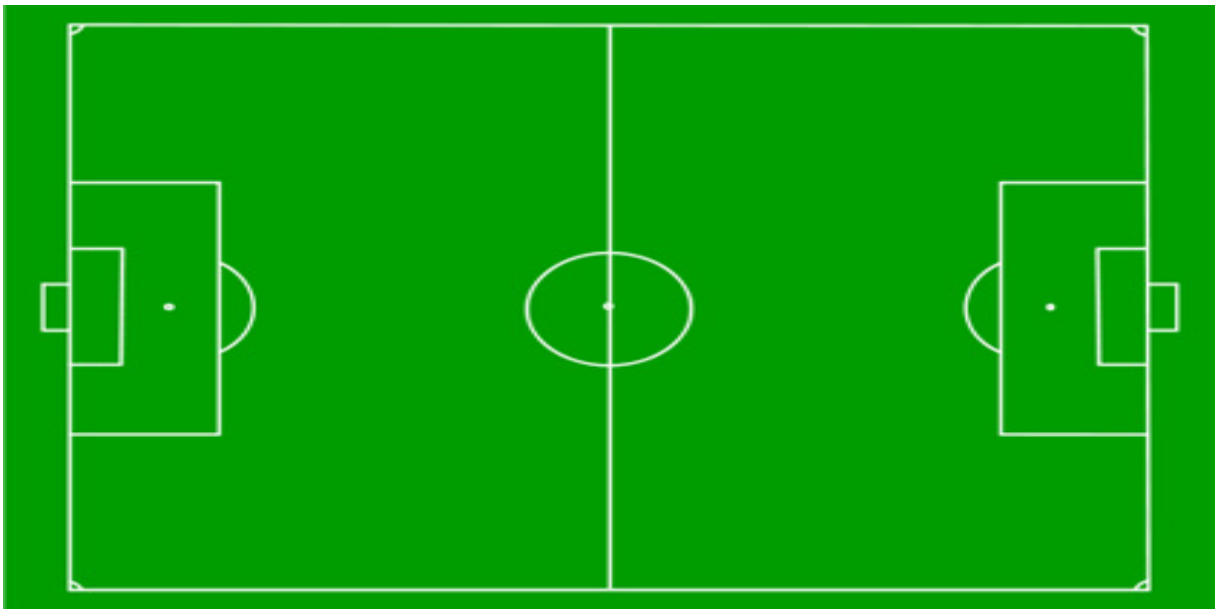
2X + 8 cebirsel ifadesini modelleyiniz?

EK-13

CEBİRSEL İFADELER
ÇEVREMİ BUL

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 13

Aşağıda dikdörtgen şeklinde verilen futbol sahasının kısa kenar X m ve uzun kenarı, kısa kenarından 40 m fazla ise bu futbol sahasının çevre uzunluğunu cebirsel ifade olarak yazınız?



ÇEVRE UZUNLUĞU

Futbol sahasının çevre uzunluğunun cebirsel ifadesi

EK-14

CEBİRSEL İFADELER
BENİ ANLAT

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 14

Cebirsel ifadelerde toplama ve çıkarma işlemleri yapılırken nelere dikkat ettiğinizi ve nasıl bir yöntem kullandığınızı kompozisyon olarak yazınız?

EK-15

CEBİRSEL İFADELER
GEZİYORUM

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 15

A OKULU

B OKULU

Erkek Sayısı = X+50

Kız Sayısı = Y -30

Erkek Sayısı = 80 - X

Kız Sayısı = 100 - Y

A okulu öğrencileri ile B okulu öğrencileri 18 Mart Çanakkale Şehitleri Günü Etkinliği kapsamında Çanakkale'ye gezi düzenlemişlerdir. Buna göre aşağıda verilen soruların çözümünü yapınız?

Soru 1: Bu geziye kaç erkek öğrenci katılmıştır?

Soru 2: Bu geziye kaç kız öğrenci katılmıştır?

Soru 3: Bu geziye toplam kaç öğrenci katılmıştır?

Soru 4: Bu geziye katılan erkek öğrenci sayısı, kız öğrenci sayısından kaç fazladır?

Çözüm:

EK-16

CEBİRSEL İFADELER
İŞLEM YAPIYORUM

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 16

Aşağıda verilen toplama ve çıkarma işlemlerini yapınız?

SORU 1: (3x + 28) + (4x – 12) = ?

Çözüm :

SORU 2: (14c – 16) – (-c – 11) =?

Çözüm :

Çözüm :

SORU 3: (-2k + 6) + (4 + 3k) =?

SORU 4: 3M + (M – 5) + (8 – M) – 4M =?

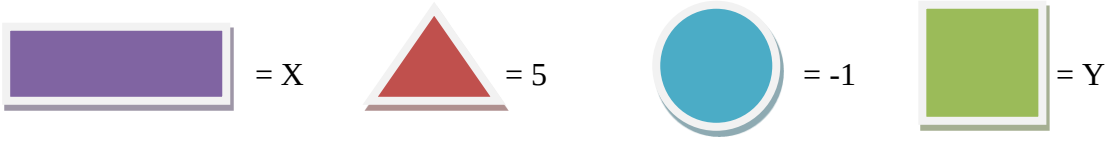
Çözüm :

EK-17

CEBİRSEL İFADELER
MODELLE GÖSTER BENİ-2

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 17

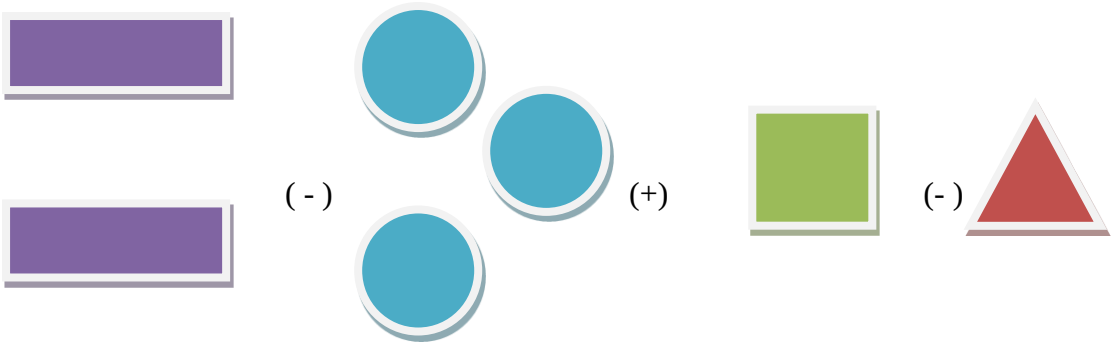
SORU 1)



ise (4x – 2) + (2x + 10) cebirsel toplamını modelle gösteriniz?

Modelle gösterim =

SORU 2) Aşağıda modeli verilen cebirsel işlemi yazınız?



Cebirsel işlem =

EK-18

CEBİRSEL İFADELER
TOPLA – ÇIKAR BENİ

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 18

Öğretmen tarafından yapılan cebirsel ifadeler ile toplama ve çıkarma işlemlerinin sonucu ;

Doğru ise = Deve **Yanlış ise = Cüce**

olarak planlanmıştır. Sınıf ortamında **deve – cüce** oyunu oynanacaktır. Siz verilen işlemin sonucunun doğru mu? yanlış mı? olduğunu bularak karşısına **deve – cüce** eşleşmesini yazınız.

1. adım 3x + 5x = 8x ……..

2. adım 5a – 3a +2a = 4 ……..

3. adım 5+ 4y -3 -2y = 2 + 2y ……

4. adım 2b + 3b – 4b + 7b -8b = 0 ……..

5. adım h +9 – 3h + 7h -8 = 4h + 1 ……....

6. adım 3k + 4k – 5k + 6k – 7k = 0 ……

7. adım (4n + 5n) – (14n – 5n) = 0 ……

8. adım 7p + 4p + 8p – 17p = 3p ……..

9. adım (3s – 2s +8s) – (4s + 2s + s) = 6s …….

EK-19

BAŞARI TESTİ

SORU 1) Aşağıda verilen ifadelerden kaç tanesi pozitif ifade olur?

I. Alacak **III.** Derinlik

II. Zarar **IV**. İleri

A) 1 **B)** 2 **C)** 3 **D)** 4

SORU 2) Kısa kenarı 3x + 1 br uzun kenarı 5x + 4 br olan bir dikdörtgenin çevre uzunluğunun cebirsel ifade olarak gösterilişi aşağıdakilerden hangisidir?

A) 8x + 5 **B)** 8x + 10 **C)** 8x + 2 **D)** 8x + 8

SORU 3) Bingöl ilinin hava sıcaklığı ocak ayında – 9 ºC mart ayında ise +25 ºC dir. Mart ayının sıcaklığı ocak ayının sıcaklığından kaç derece fazladır?

A) 16 **B)** 34 **C)** 25 **D)** 7

SORU 4)

Olduğuna göre 2M − 3 cebirsel ifadesinin modellenmiş şekli aşağıdakilerden hangisidir?

A)

B)

C)

D)

SORU 5) ‘’Okulumuza dağıtılan tablet sayının yarısının 3 fazlasının 2 katı’’ cümlesinin cebirsel ifadesi aşağıdakilerden hangisidir?

A) 3X + 2 B) 2X + 3 C) $(\frac{X}{2}+3).\ 2$ D) $\left(\frac{X}{2}+2\right).\ 3$

SORU 6) $(-4) + (-7) - (+6)$ ifadesinin sonucu kaçtır?

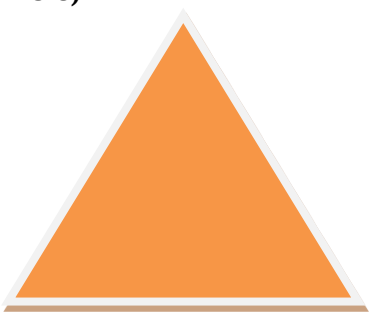
A) −5 B) −9 C) −3 D) −17

SORU 7) a= −12, b= +9, c= −10 olduğuna göre;

a, b ve c sayılarının büyükten küçüğe doğru sıralanışı hangi şıkta verilmiştir?

A) c > b > a **B)** b > a > c **C)** b > c > a **D)** a > c > b

SORU 8) A



B C

ABC üçgeni eşkenar üçgen ve bir kenarı (x + 2) cm ise; eşkenar üçgenin çevresi kaç cm dir?

A) X + 6 **B)** 3X + 6 **C)** 3X + 2 **D)** X + 2

SORU 10)

Verilmiş olan sayı doğrusunda sıfır noktasına olan uzaklıklarının çarpımı 6 olan sayıların toplamı en fazla kaçtır?

A) 1 **B)** 3 **C)** 5 **D)** 7

SORU 11) 100 TL parası olan bir öğrenci kırtasiye giderlerine 52 TL ödemiştir. Kalan parasının yarısı ile de annesine anneler günü hediyesi almıştır. Buna göre son durumda bu öğrencinin kaç TL parası kalmıştır?

A) 24 **B)** 25 **C)** 26 **D)** 27

SORU 12)

A= 3K – 12

B= −2K + 8

Yukarıda verilen A ve B cebirsel ifadelerinin toplamı kaçtır?

A) 5K + 4 **B)** K – 4 **C)** K + 4 **D)** 5K – 4

SORU 13) A= (−4) + (−7)

B= (+ 6) – (+3) olduğuna göre A + B kaçtır?

A) −6 **B)** −9 **C)** −7 **D)** −8

SORU 14) 4 (X + 9) −2X +3 Cebirsel ifadesinin X =1 için değeri kaçtır?

A) 21 **B)** 41 **C)** 61 **D)** 11

SORU 15) ‘’ Defne’nin matematik testinde yaptığı doğru sayısının 5 fazlasının 3 katı’’ ifadesinin cebirsel gösterimi aşağıdakilerden hangisidir?

A) (X + 5) . 3 **B)** 3X + 5 **C)** 5X + 3 **D)** (X + 3) . 5

SORU 16) Yandaki işlemin sonucu kaçtır?

1. (− 8) + (− 2) =?

A) 6 **B)** −6 **C)** 4 **D)** −4

SORU 17) Yahya öğretmen tahtaya; ‘’En küçük pozitif tamsayı ile en büyük negatif tamsayının toplamı kaçtır?’’ diye yazıyor. Burcu bu soruya doğru cevap verdiğine göre Burcu’nun verdiği cevap aşağıdakilerden hangisidir?

A) 100 **B)** – 98 **C)** + 98 **D)** 0

SORU 18) − 5 ile + 3 arasında kaç tane tamsayı vardır?

A) 6 **B)** 7 **C)** 8 **D)** 9

SORU 19) 5X + 4Y + 5 −2X −3Y – 8 İfadesindeki benzer terimlerin toplanmasıyla ortaya çıkan cebirsel ifade nasıl olur?

A) 7X + Y −3 **B)** 3X + 7Y – 3 **C)** 3X + Y – 3 **D)** 7X + 7Y – 3

SORU 20) Aşağıda YILDIZ şeklinin yerine gelmesi gereken sayı kaçtır?

(+ 8) - ★ = - 3

A) 5 **B)** -11 **C)** 11 **D)** -5

EK-20

MATEMATİK TUTUM ÖLÇEGİ

	MADDELER	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Matematik dersini severim.					
2	Matematik dersini dinlerken sıkılmıyorum.					
3	Matematik dersine aktif katılırım.					
4	Matematik çalışırken kendimi rahat hissederim.					
5	Matematik kafa karıştırıcı zor bir derstir.					
6	Matematik dersini gereksiz bir ders olarak görürüm.					
7	Matematik genelde sevilmeyen zor bir derstir.					
8	Matematik sınavlarından korkarım.					
9	Matematikte problem çözerken kendimi özgür hissederim.					
10	Matematik beni heyecanlandırır, düşündürür ve güven verir.					
11	Diğer derslere göre Matematik dersine çalışmaktan daha çok hoşlanırım.					
12	Matematik ilgimi çekmeyen bir derstir.					
13	Matematik sıkıcı ve moral bozucu bir derstir.					
14	Matematik düşünme yeteneğimi geliştirir.					
15	Matematiği sorularını çözerken zorlanırım.					
16	Matematik ile ilgili soruları çözmekten hoşlanırım.					
17	Matematiği öğrendikçe matematik dersine olan ilgim ve merakım artıyor.					
18	Matematiğe mecbur kaldığım için çalışıyorum.					
19	Matematik ile ilgili çözemediğim bir problem ile karşılaştığımda çözünceye kadar uğraşırım.					
20	Matematiği kafamda bir şeyler tasarlamak ve uygulamak olarak					

	anlarım.					
21	Matematik yaratıcı ve eleştirici düşünme yeteneğimi geliştirir.					
22	Matematiği günlük hayatımın hiçbir yerinde kullanmam.					
23	Matematik dersleri benim için eğlenceli geçer.					
24	Matematikteki başarım diğer derslerimdeki başarılarımı da olumlu etkiler.					
25	Herkesin matematik öğrenmesi gerektiğine inanırım.					

Matematik tutum ölçeği, İnan (2007) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte yedisi olumsuz, yirmi üçü olumlu toplam otuz madde yer almaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.917 olarak bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından ölçek yeniden düzenlenerek 9 olumsuz, 16 olumlu madde yer verilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmış ve 0.864 olarak bulunmuştur.

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Temel Hak Kaynaklı Toplumsal Sorunların Kavranmasında Değer Odaklı Etkinliklerin Etkisi

The Effect of Value-Oriented Activities on Approaching Social Problems from Fundamental Rights

Beyhan BAYRAK*
Abamüslim AKDEMİR**

Geliş/Submitted: 12.12.2021
Kabul/Accepted: 17.03.2022
Yayın/Published: 26.03.2022

10.29228/INESJOURNAL.54944

Makale Türü: **Araştırma Makalesi** Article Information: **Research Article**

Citation / Atıf

Bayrak, B. ve Akdemir, A. (2022). Temel hak kaynaklı toplumsal sorunların kavranmasında değer odaklı etkinliklerin etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 155-191.

Bayrak, B. & Akdemir, A. (2022). The effect of value-oriented activities on approaching social problems from fundamental rights. *The Journal of International Education Science*, 9 (30), 155-191.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

***Dr., kalkanbeyhan@hotmail.com**
****Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, akdemir@uludag.edu.tr**

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Temel Hak Kaynaklı Toplumsal Sorunların Kavranmasında Değer Odaklı Etkinliklerin Etkisi [1]

The Effect of Value-Oriented Activities on Approaching Social Problems from Fundamental Rights

Dr. Beyhan BAYRAK

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR

Öz: Bu araştırmada, sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan temel hak kaynaklı toplumsal sorunların kavranmasına yönelik değer odaklı etkinliklerin etkisini belirleyebilmek amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama araçları nitel yönteme uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Gemlik ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda yedinci sınıfa devam eden toplam 96 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma iki deney grubu (n=47) ve iki kontrol grubu (n=49) ile gerçekleştirilmiştir. Temel hak kaynaklı toplumsal sorunların öğretimine yönelik hazırlanan değer odaklı etkinlikler deney grubu öğrencilerine 6 ders saati boyunca uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubunun eğitimine yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olan "Toplumsal Sorunlar Soru Formu", "Problem Ağacı Diyagramı" ve "Toplumsal Değişme ve Değerler Soru Formu" uygulama öncesi ve uygulama sonrası deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine yaptırılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Temel hak kaynaklı toplumsal sorunların nedenlerine,

---

[1] "COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün - 19.02.2020 tarih ve 7979 sayılı izni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu makale yazarın Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR danışmanlığında hazırladığı "7. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan değer odaklı etkinliklerin toplumsal sorunların kavranmasına etkisi" adlı doktora tez çalışmasının bir kısmından üretilmiştir. Sorumlu Yazar: Beyhan BAYRAK

Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. This study was prepared with the approval of Bursa Governorship Provincial Directorate of National Education. This study is derived from the first author's doctoral dissertation. Corresponding Author: Beyhan BAYRAK

toplum üzerindeki etkilerine, çözümlerine ve değerlerle olan ilişkisine yönelik yapılan analizler sonucunda, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ifadelerinde benzerlik görülürken, uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin ifadelerinin kontrol grubu öğrencilerinin ifadelerine göre oldukça zenginleştiği ve çeşitlendiği görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası ifadelerinin değişim yüzdelerinde belirgin bir fark saptanırken, kontrol grubunda bu farkın belirgin olmadığı saptanmıştır.
Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, değer, temel haklar, temel hak kaynaklı toplumsal sorunlar, sosyal bilgiler.
Abstract: In this research, it is aimed to determine the effect of value-oriented activities on understanding social problems originating from fundamental rights within the scope of social studies course. In the research, a mixed method, in which qualitative and quantitative methods are used together, was preferred. In the quantitative dimension of the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. Data collection tools were prepared in accordance with the qualitative method. The study group of the research consists of a total of 96 students attending the seventh grade in a state secondary school in the Gemlik district of Bursa province in the 2019-2020 academic year. The research was carried out with two experimental groups (n=47) and two control groups (n=49). Value-oriented activities prepared for teaching social problems originating from fundamental rights were applied to the experimental group students for 6 lesson hours. In this process, no intervention was made for the education of the control group. In the research, "Social Problems Questionnaire", "Problem Tree Diagram" and "Social Change and Values Questionnaire", which are data collection tools, were made by the experimental group and control group students before and after the application. The obtained data were subjected to content analysis. As a result of the analyzes made on the causes of social problems originating from fundamental rights, their effects on the society, their solutions and their relationship with values, it was seen that while the expressions of the experimental group and control group students were similar before the application, the expressions of the experimental group students after the application were considerably enriched and diversified compared to the expressions of the control group students. In addition, while there was a significant difference in the percentages of change in the expressions of the students in the experimental group before and after the application, it was determined that this difference was not significant in the control group.
Keywords: Values education, value, fundamental rights, social problems based on fundamental rights, social studies.

Giriş

Çağımız, insani konuların ve problemlerin daha yoğun ve belirgin olduğu bir yüzyıl özelliği göstermektedir. Bu doğrultuda birçok konuda gerçekleştirilen tartışmaların ana noktasında insan ve onun eylemleri bulunmaktadır (Şişman, 2011: 4). Bu eylemler, çoğu zaman toplumsal ilerlemeleri ve değişimleri olumlu yönde etkilediği gibi olumsuz yönde de etkilemektedir. Süreç içerisinde meydana gelen olumsuzluklar, toplumsal problemleri arttırmakta ve etkisini yoğun bir şekilde hissettirmektedir. Temel hak kaynaklı sorunlar da bu problemler içerisinde önemli bir yere sahiptir. Zira temel haklar, çağımızda sürekli tartışılan, anlaşılmaya çalışılan, bünyesine yeni kuralları ekleyen ve toplum için önemli olan bir olgudur.

Temel haklar, çağımızda insan hakları boyutunda anlamlandırılmaktadır. Bunun nedeni ise Torun'a (2010: 147) göre "özgürlükçü anayasal modeller insan haklarını, en az insan hakkı kadar güçlü bir vurgu taşıyan başka bir kavramla temel hak kavramı ile yeniden tanıyıp, ahlaki içeriğini hukuksal bir kalıba sokup anayasal bir konuma oturtmuşlardır. Zira insan hakkı, anayasal bir düzenlemenin içerisine dâhil olmadan önceki haliyle, ahlaki boyutta bir haktır. İnsan hakkının sahip çıktığı temel değerler en üstün ahlaki değerleri temsil etmektedir." Temel hak kavramı Cevizci'ye (1999: 423) göre "hukuki düzenin, toplumsal bir çerçeve içinde, insan açısında korunmaya değer çıkarları koruyabilmek amacıyla insanlara tanıdığı yetkidir." Turhan'a (2016: 358) göre "insanın doğumla birlikte hatta bazı hakları cenin iken sahip olduğu haklar olup bireyin insan olarak varlığını, saygınlığını ve insanca yaşam koşullarını oluşturması için gerekli olan haklardır." Çağdaş demokratik özelliklere sahip olan devletlerde, insan haklarının korunabilmesi ve gerçekleştirilebilmesi devletin varlığının temel sebeplerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, bireyin, yaşamsal niteliklerini arttırma ve mevcut hayat şartları içerisinde birey olmanın koşulu olan becerileri gerçekleştirebilme imkânı, insan hakları kavramının içerisinde var olan yasal ve toplumsal birtakım normların birleşimiyle oluşan ilkelerle sağlanmaktadır (Dündar ve Hareket, 2016: 86). Temel hakları güvence altına almak adına Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1948 yılında kabul edilmiştir. Birleşmiş Milletler (BM) tarafından kabul edilen haklar 30 maddeden oluşmaktadır. Bu haklara göre bütün insanlar eşit haklarla doğar ve bu ilkeye göre hiçbir insan dini, etnik, siyasi farklılıklarına rağmen herhangi bir ayrıma tabi tutulamaz (Torun, 2010: 147). Belirtilen ilkeler çerçevesinde hazırlanan maddeler kısaca "yaşama hakkı, eğitim hakkı, barınma hakkı, beslenme hakkı, korunma hakkı, iletişim hakkı, din ve vicdan hürriyeti hakkı, mülkiyet hakkı, dilekçe hakkı, özel hayatın gizliliği hakkı, vergi verme hakkı, vatandaşlık hakkı, seçme ve seçilme hakkı, sağlık hakkı ve kişi dokunulmazlığı hakkı" gibi hakları içermektedir. Oluşturulan haklar bireylerin toplum içerisinde güvenle yaşayabilmesi için devletler tarafından

anayasal güvence altında korunmaktadır (Güngör, 2009: 30). Temel haklar durağan olmayıp sahip olduğu niteliğinden dolayı dinamik bir özelliktedir. Haklar, zamana ve gerçekleşen ilerlemelere bağlı olarak yeni hakları ve bununla birlikte yeni kuşakları oluşturabilir. Kuşaklar arasındaki haklar her daim bir bütündür ve asla bölünemez. İnsan haklarının evrenselliği bu hakların bölünmez niteliğinden gelmektedir (Turhan, 2016: 376).

Dünyayı yaşanabilir hale getirebilmek için oluşturulan kurallar zamanla bazı olumsuzluklarla karşı karşıya kalabilmektedir. Yaşanılan olumsuzluklar ise hak ihlallerine neden olmaktadır. Dünya genelinde hak ihlallerinde artışın olduğu ve zamanla daha tehlikeli boyutlara ulaştığı görülmektedir. Ancak hak ihlalleri denildiğinde insanların aklına sadece savaş bölgelerindeki ihlaller ve özgürlük anlamında kısıtlanan haklar gelmektedir. Bu bir kısıtlı düşüncedir çünkü hayatın her alanında yani eğitimde, ekonomide, siyasette, medyada, kültür sanatta, çevre üzerinde, doğada yaşayan canlılar üzerinde hak ihlalleri mevcuttur (Has, Baytar ve Enginyürek, 2018: 143). Hayatın her alanında olan bu hak ihlallerinin bir kısmı şunlardır:

Ekoloji, dünyada yaşayan canlılar ve insanların ana merkezidir. Ekolojik anlamda yaşanan sorunlar doğadaki canlıların yaşam kalitesini her geçen gün düşürmektedir. Özellikle insan nüfusunun hızlı artışı doğada bulunan canlılar yani insan, hayvan ve bitkiler açısından büyük tehlikeye neden olmaktadır. Çünkü sürekli artan nüfusla, insanlar için yeni kurulan kentler, yeni açılan tarlalar, yeni yapılan yollar, yeni sanayi tesisleri doğa ve orman alanlarının çok büyük boyutlarda tahrip edilmesini sağlamıştır. İnsanların yeryüzüne sahip olma arzuları, savaş ve savaş aletlerini geliştirmelerine neden olmakta ve dünyadaki yaşam için büyük sıkıntıların oluşmasını sağlamaktadır (Has vd., 2018: 148). *Canlı türleri*, üzerinde dünyanın dört bir yanında işlenen vahşet tüm hızıyla devam etmektedir. Eğlence sektöründeki sirkler ve çocuklara göre yapılan gösteriler, hayvanları doğal yaşam alanlarından uzaklaştırmakta, hayvanların aç ve susuz bırakılıp sağlıksız koşullarda barınmaları sağlanmaktadır. Dünyanın hemen hemen her ülkesinde yapılan deneyler için hayvanlar denek olarak kullanılmaktadır (Has vd., 2018: 148).

Şiddet, insanlık tarihiyle birlikte var olan bir olgudur. Gündelik hayatın bir parçası haline gelen şiddet, yaşamın devam ettiği veya insan etkileşiminin olduğu tüm alanlarda (ev içerisinde, sokaklarda, okullarda, stadyumlarda, iş yerlerinde, kitle iletişim araçlarında, vb.) kendini göstermektedir. Kırsal kesimlerde ya da kentlerde gerçekleşen bu şiddet olaylarının sebeplerine bakıldığında; "göç, namus ve prestije ilişkin tanımlamalar, çarpık kentleşme, alkolizm, aile parçalanması, yoksulluk, madde bağımlılığı, eşitsizlik, başıboşluk, çete oluşumları, kimlik arayışları, ataerkil yapı/erkeklik rolleri, kitle iletim araçlarının etkisi, başarısızlık, bastırılmışlık veya engellenmişlik" gibi pek çok olayı görebilmekteyiz (Kocacık, 2001; Kızmaz, 2006: 362).

Eğitim, modern devlet anlayışının içerisinde sürekli olarak tartışılan bir konu halindedir. Sosyal devlet anlayışında devletin en önemli görevlerinden biri topluma eğitim hizmetlerinin en iyi şekilde sunulmasını sağlamaktır. Sosyal devlet kendi içerisinde eğitim ve öğretimi en önemli ödev saymaktadır. Devletler bütün yurttaşların eşit imkânlar içinde, bilimsel, barışçı, yaratıcı, laik ve demokratik bir biçimde eğitim görmesine imkân sağlamakla yükümlüdür. Zira eğitim hakkı, bir toplumun varlığını sürdürebilmesi ve kendini geleceğe aktarabilmesi için bütün bireylere koşulsuz bir şekilde sunulması gereken en temel haktır (Güngör, 2009: 30). Sosyo-ekonomik durum, savaş, göç, hastalıklar ve imkânsızlıklardan doğan birtakım durumlar, eğitim anlamında eşitsizliklere ve sorunlara neden olmaktadır. Eğitimle ilgili yaşanan sorunlar, gelişmiş ülkelere göre gelişmekte olan ülkelerde daha fazladır (Mooney ve Knox, 2011: 302). Ayrıca, ülke içerisinde istediği eğitim şartlarına, olanaklarına tam anlamıyla ulaşamayan veya çalışmalarını sağlayacak şartları bulamayan insanlar bu imkânları sağlayacak başka ülkelere gitmektedir. Böylelikle beyin göçü denilen durum ortaya çıkmaktadır. Beyin göçü, göçün yaşandığı ülke için sıkıntılı bir durumdur. Gelişmekte olan birçok ülkede bireyler ABD başta olmak üzere Almanya, Fransa, Kanada gibi ülkelerden gelen cazip teklifleri değerlendirip oralara göç etmektedir (Has vd., 2018: 147).

Sokakta yaşayan ve çalışan çocuklar, dünya genelinde en üst sıralarda bulunan ve öncelikli çözüm gerektiren ekonomik ve toplumsal sorunlar içerisindedir. Çağımızda pek çok çocuk yeteri düzeyde sağlık hizmetlerinden, eğitimden ve temel haklardan yararlanamamakta ve birçoğu sokaklarda yaşamaktır. Ayrıca sokakta çalıştırılan/yaşayan çocuklar sadece sahipsiz kimsesiz çocuklar değil, aynı zamanda ailesi yaşayan çocuklardan oluşmaktadır (Güngör, 2009: 31). Sokakta çalışan veya yaşayan çocuklar eğitim, sağlık, oyun oynama ve beslenme gibi birçok haktan yoksun kalmaktadırlar. *Sağlık*, günümüzde insan hayatı için önemli bir yere sahiptir. Bu hizmetten faydalanma durumu ekonomik anlamda elde edilen gelirlere göre farklılaşabilmektedir. Bu durumda sağlık sisteminde eşit haklara sahip insanlar, elde ettikleri gelire bağlı olarak farklı imkân ve standartlarda sağlık hizmeti almaktadır (Atatanır ve Karataş, 2019: 459). Sonuç olarak da maddi anlamda durumu iyi olmayan insanlar sağlık alanında hak ihlallerine uğramaktadır.

Temel hakların, toplumsal sistem içerisinde istenilen düzeyde olması için birden fazla öğeye ihtiyaç vardır. Bunlar içerisinde en önemli yere sahip olanlar ise eğitim ve değerlerdir. Değerler, toplumda var olan sosyal kontrol sistemine kaynaklık edip insanlar arasındaki bağlılığı arttırmaktadır. Kişiler arası ilişkileri belirlemede, karar vermede, değerlendirme süreçlerinde, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına ulaşmada değerlerler önemli bir etkendir. Bu özelliğiyle değerler, insan hayatında düzenleyici, yönlendirici ve motive edici bir görev üstlenmektedir (Aydın ve

Gürler, 2012: 4). Değerler, toplumsal normların veya toplumsal kuralların kaynağını oluşturmaları nedeniyle toplumsal denetim aracı olarak görev yapmaktadırlar (Ulusoy ve Arslan, 2014: 3). Bu bağlamda, insanların beraber insanca yaşamasını sağlayabilmek için değerlerin toplumun tüm üyelerine kazandırılması gerekmektedir. Çağımızda insanlar karmaşık hale gelen değerlerin hızla değişen dünyası ile karşı karşıyadır. Toplumda artış gösteren şiddet olayları ve çatışma ortamları da değerler eğitimine olan ilgiyi ve yönelimi artırmıştır (Dönmez ve Akyol, 2017). Hangi gelişim aşamasında olursa olsun her toplum kendine özgü düşünce yapısıyla insan yetiştirmeye çalışmaktadır. Bu süreç içerisinde, toplumsal yapıyı oluşturmak için kullanılacak en temel ve önemli kurum eğitimdir. Her toplum kendi özünü-kültürünü koruyarak varlığını sürdürme isteğinde olduğundan, özün korunmasında eğitim öne çıkmaktadır (Özkan, 2011: 338). Bilginin önemli bir güç olarak damgasını vurduğu günümüz toplumunda, eğitimin bilgi çağının gereklerine göre düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü insan bilme ile kendini gerçekleştirebilir ve bilme, bilen ile bilinen arasındaki bağdan oluşmaktadır. Bu bağ, algılama, düşünme, açıklama, anlama ve inanma yoluyla kurulmaktadır (Akdemir ve Aydoğdu, 2019: 15). Eğitimde araştıran, sorgulayan, düşünen ve kararlarını doğru bilgiye dayalı akıl yürütme sürecini işleterek veren demokratik vatandaşların yetiştirilme sorumluluğunu yüklenen dersler bulunmaktadır ve bunlar içerisinde de sosyal bilgiler dersine önemli bir pay düşmektedir. (Doğanay, 2015b: 181).

Sosyal bilgiler dersi kapsamında hem toplumsal kavramlar hem de bu kavramların değerlerle olan bağı işlenmektedir. Bu nedenle, etkili bir sosyal bilgiler eğitiminin temelinde, değerlerin ve düşünme becerilerinin kazanımına yönelik anlayış olmalıdır. Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler özellikle yaşamın kendisiyle karşı karşıya getirilmelidir. Yaşamlarında karşı karşıya kaldığı durumlar için farklı çözümler üretmeli ve en doğru çözümü gerekçeleriyle ortaya koyabilmelidir (Gelen, 2002: 103). Çünkü toplumsal sorunlara farkındalık yaratmak, toplum için önemli olan değerlerin farkına varmak, karşılaşan sorunların keşfi ve çözümü için düşünme yollarını bulmak, bunlar için yetkin olabilecek bireyler yetiştirmek sosyal bilgiler dersinin genel amaçları içerisindedir. Öğrenciler bu derste yaşadığı toplumu bir bütün olarak yakından tanıma imkânı bulur. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğrencilerin toplumsal sorunlarla karşı karşıya bırakıldığı, toplumsal yaşamla kaynaşmasının sağlandığı bir derstir (Sözer, 2008). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın amaç bölümünde öğrencilerin, toplumsal ilişkileri düzenlemelerini ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmelerini, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmelerini, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermelerini belirten cümlelerin yer aldığı görülmektedir. Belirtilen amaçlar doğrultusunda programdaki değerlerin belirlenen kazanımlarla birebir ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Genel olarak bakıldığında, temel hak kaynaklı toplumsal olayları anlamak ve çözümlemek için toplum tarafından kabul edilen ve benimsenen değerlere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Zira değerler, toplumsal bir kavramdır ve toplumsal anlamda yaşanan bütün olayların merkezindedir. Toplumsal değerlerin yeni nesillere aktarılması için de eğitime büyük görevler düşmektedir. Literatüre bakıldığında temel hak kaynaklı toplumsal sorunların nedenlerine, çözümlerine ve toplum üzerindeki etkilerine yönelik öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkaracak ve deneysel yöntemlerle öğrenci fikirlerini geliştirecek (Akgül, 2018; Çavuş, 2019; Doğru Oral, 2020; Hançer, 2019; Hareket, 2018; Hareket ve Yel, 2017; Karcı, 2016; Tiftikçi, 2018; Topçu, 2019; Torun ve Duran, 2014; Uçuş, 2016; Uçuş, 2014; Üste, 2007; Yüksel, 2006) çalışmaların olduğu görülmektedir. Ayrıca temel hak ve değer ilişkisine yönelik (Althof ve Berkowitz, 2006; Çiçen, 2019; Güner ve Erdemli, 2012) çalışmalar ise belirli bir sayıdadır. Bu bağlamda mevcut çalışma, değerleri merkeze koyarak günümüzde yaşanan temel hak kaynaklı toplumsal sorunları öğrencilerin daha farklı açılardan görebilmeleri ve bu sorunlara farklı çözümler üretebilmeleri amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ana problemini "sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan temel hak kaynaklı toplumsal sorunların kavranmasına yönelik değer odaklı etkinliklerin etkisi var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Değer odaklı öğretimin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası temel hak kavramına ilişkin ifadeleri arasında fark var mıdır?
2. Değer odaklı öğretimin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası temel hak kaynaklı toplumsal sorunların nedenlerine ilişkin ifadeleri arasında fark var mıdır?
3. Değer odaklı öğretimin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası temel hak kaynaklı sorunların toplum üzerindeki etkilerine ilişkin ifadeleri arasında fark var mıdır?
4. Değer odaklı öğretimin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası temel hak kaynaklı toplumsal sorunların çözümüne ilişkin ifadeleri arasında fark var mıdır?
5. Değer odaklı öğretimin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası temel hak kaynaklı toplumsal sorunların temelindeki eksik değerlere ilişkin ifadeleri arasında fark var mıdır?
6. Değer odaklı öğretimin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası temel hak kaynaklı toplumsal

sorunların çözümünde olması gereken değerlere ilişkin ifadeleri arasında fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Mevcut çalışmada, sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan temel hak kaynaklı toplumsal sorunların kavranmasına yönelik değer odaklı etkinliklerin etkisini belirleyebilmek amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırma sürecinde nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanılmasıdır (Creswell, 2016; Creswell ve Plano Clark, 2015; Patton, 2018). Bu yöntemde, yaklaşımların bütünleştirilmesi ve birleştirilmesi söz konusudur. Birleştirme yapılırken yaklaşımların yöntem ve tekniklerine, veri toplama yollarına, analiz tekniklerine dikkat edilmelidir (Alkan vd., 2019). Bu bağlamda Patton'a (2018: 250) göre, bir problemin açık ve ayrıntılı bir biçimde araştırılması, tanımlanması ve açıklanması için deneysel veya yarı deneysel desenlerin, nitel veri toplama araçların ve içerik analiz yaklaşımların birlikte kullanılacağı bir karma desen (mixed form) oluşturulabilir. Mevcut çalışma, Patton'un (2018) belirttiği karma desene göre düzenlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, uygulama öncesinde ve sonrasında nitel veri toplama araçları, uygulama sırasında deney desen uygulanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur.

Karma desene göre oluşturulmuş mevcut çalışmanın nicel boyutunda, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Karasar'a (2020) göre, "gerçek deneme desenlerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da onların bile yeterli olmadığı birçok durumda yarı deneysel desenlerden yararlanılır." Çalışmanın, nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından hazırlanan "Toplumsal Sorunlar Soru Formu", "Problem Ağacı Diyagramı", "Toplumsal Değişme ve Değerler Soru Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırma deseni

Grup	Uygulama Öncesi	Uygulama	Uygulama Sonrası
D_G	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
K_G	$O_{2.1}$		$O_{2.2}$

Tablo 1'de belirtilen sembollerin anlamları aşağıda açıklanmaktadır.

$O_{1.1}$ ve $O_{1.2}$: Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası veri toplama araçları (Toplumsal Sorunlar Soru Formu, Problem Ağacı Diyagramı, Toplumsal Değişme ve Değerler Soru Formu).

$O_{2.1}$ ve $O_{2.2}$: Kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası veri toplama araçları (Toplumsal Sorunlar Soru Formu, Problem Ağacı Diyagramı, Toplumsal

Değişme ve Değerler Soru Formu).

X: Deney grubundakilere uygulanan bağımsız değişken (Araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler).

Çalışma Grubu

Mevcut araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Bursa ili Gemlik ilçesinde bulunan, bir devlet ortaokulunun yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, okulda bulunan dört şube ile yürütülmüştür. Okulun 7/C ve 7/F sınıfları deney grubu, 7/D ve 7/E sınıfları da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında, sınıfta bulunan öğrenci sayıları ve başarı ortalamaları yönünden birbirlerine denk olmasına özen gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlere göre sayısal dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Kız	26	55,32	24	48,98	50	52,08
Erkek	21	44,68	25	51,02	46	47,92
Toplam	47	100	49	100	96	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel veri toplama araçları tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından SBDÖP (2018), ders içerikleri ve ders kitapları dikkate alınarak araştırmaya uygun veri toplama araçları hazırlanmıştır. Bu veri toplama araçları üniversitenin alanında uzman iki Sosyal Bilgiler Ana Bilim Dalı öğretim üyesine ve bir Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı öğretim üyesine sunulmuş ve uzmanların fikirleri de dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan kontroller sonrasında veri toplama araçlarının anlaşırlılığını ve yazım kurallarına uygunluğunu belirleyebilmek için bir Türkçe öğretmenine gönderilmiş ve son şekilleri verilmiştir. Hazırlanan veri toplama araçları "Toplumsal Sorunlar Soru Formu", "Problem Ağacı Diyagramı", "Toplumsal Değişme ve Değerler Soru Formu"dur.

Değer Odaklı Etkinliklerin Hazırlanma Süreci

Toplumsal sorunların değer odaklı öğretimine yönelik SBDÖP (2018), Sosyal Bilgiler Ders Müfredatlarındaki yöntem-teknikler, sosyal bilgiler ders kitapları ve öğrencilerin sınıf seviyeleri dikkate alınarak araştırmacı tarafından bir etkinlik planı hazırlanmıştır. Etkinlikler "Temel Hak Kaynaklı Toplumsal Sorunlar" başlığı altında oluşturulmuştur. Bu etkinlikler, değerler merkezde olmak üzere temel hak kaynaklı

toplumsal sorunların tanımını, nedenlerini ve çözümlerini kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Değer odaklı etkinlikler öğrencilerin öğrenmede aktif olacağı ve düşünme becerilerini kullanabileceği bir çerçevede oluşturulmuştur. Hazırlanan etkinlikler alanında uzman iki Sosyal Bilgiler Ana Bilim Dalı öğretim üyesi, bir Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulama 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılının bahar döneminde gerçekleşmiştir. Tasarlanan etkinlik programının uygulanmasına geçilmeden önce deney gruplarına ve kontrol gruplarına hazırlanan veri toplama araçları uygulanmıştır. Sonraki süreçte deney gruplarında araştırmacının hazırladığı etkinlikler 6 ders saati içerisinde sosyal bilgiler öğretmeni tarafından gerçekleştirilirken, kontrol gruplarında müfredata uygun yöntem ve tekniklerle hazırlanan ders kitapları kullanılarak eğitim gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulama sonrasında hazırlanan veri toplama araçları deney gruplarına ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011), içerik analizinde gerçekleştirilen işlemlerin amacını, birbirleriyle benzerlik gösteren verileri belirli kavramlar ve temalar yoluyla bir araya getirebilme ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlayabilme olarak belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçları deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesi ve sonrası uygulatıldıktan sonra analizlere tabi tutulmuştur. Bu analiz sürecinde uygulama öncesi ve sonrası elde edilen veriler düzenlenmiş ve verilerin tamamı okunmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplara sadık kalınarak herhangi bir ekleme ve çıkarılma yapılmadan kodlar oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar sonrası veri analiz güvenirliğini belirlemek için çalışmalar yapılmıştır. Bu noktada veriler belirli aralıklarla araştırmacı tarafından tekrar okunmuş ve analiz edilmiştir. Bununla birlikte bir uzman tarafından elde edilen veriler araştırmanın amacına uygun yeniden analiz edilmiştir. Uzmanın oluşturduğu kodlar ile araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmanın güvenirliği, Miles ve Huberman'ın (2016) formülü (Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x100) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada %96 oranında bir güvenirlik sağlanmıştır. Son olarak belirlenen veriler sayısal işleme tabi tutulmuş ve bu doğrultuda frekans ve yüzdelikleri belirlenmiştir. Bu frekanslar ve yüzdelikler üzerinden tablolar oluşturularak yorumları yapılmıştır. Tablolar yorumlanırken ayrıca öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevapları uygulama öncesi ve sonrası şeklinde doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur. Bu alıntılarda öğrencilerin isimleri yerine

deney grubu öğrencileri için DG-1, DG-2, DG-3… gibi ve kontrol grubu öğrencileri için KG-1, KG-2, KG-3… gibi kodlar kullanılmıştır.

BULGULAR

Temel hak kavramına ilişkin öğrenci görüşleri. Deney gurubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin *"temel hak denilince aklınıza neler gelmektedir?"* açık uçlu sorusuyla ilgili verdikleri cevapların analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin temel hak kavramına yönelik cevaplarının analizi

	Deney Grubu					Kontrol Grubu				
	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası		Değişim Yüzdesi	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası		Değişim Yüzdesi
Kod	**f**	**%**	**f**	**%**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**%**
Eğitim hakkı	3	6,38	26	55,31	48,93	2	4,08	7	14,28	10,20
Yaşama hakkı	6	12,76	24	51,06	38,29	5	10,20	9	18,36	8,16
Vazgeçilmez	2	4,25	20	42,55	38,29	-	-	2	4,08	4,08
Özgürlük	6	12,76	20	42,55	29,78	7	14,28	9	18,36	4,08
Adalet	2	4,25	19	40,42	36,17	3	6,12	5	10,20	4,08
İnsan olmak	2	4,25	18	38,29	34,04	1	2,04	6	12,24	10,20
Saygı	5	10,63	17	36,17	25,54	5	10,20	8	16,32	6,12
Eşitlik	-	-	16	34,04	34,04	1	2,04	3	6,12	4,08
Sağlık hakkı	-	-	16	34,04	34,04	-	-	5	10,20	10,20
Kazanılan haklar	2	4,25	14	29,78	25,54	1	2,04	1	2,04	-
Hayvan hakkı	-	-	11	23,40	23,40	-	-	2	4,08	4,08
Barınma hakkı	-	-	11	23,40	23,40	-	-	2	4,08	4,08
Doğa hakkı	-	-	9	19,14	19,14	-	-	-	-	-
Korunma hakkı	-	-	6	12,76	12,76	-	-	2	4,08	4,08
Anayasa	-	-	5	10,63	10,63	1	2,04	3	6,12	4,08
Beslenme hakkı	-	-	5	10,63	10,63	-	-	1	2,04	2,04
Seçme ve seçilme hakkı	-	-	5	10,63	10,63	-	-	-	-	-

Tablo 3 incelendiğinde *"temel hak denilince aklınıza neler gelmektedir?"* açık uçlu sorusuna yönelik deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin cevaplarıyla oluşturulan kod sayılarında ve yüzdeliklerinde uygulama öncesi benzerlik görülürken, araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerin deney grubuna uygulanmasından sonra değiştiği görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ilk sıralarda "%12,76'sı yaşama hakkı, %12,76'sı özgürlük" cevaplarını verirken, uygulama sonrası

ilk sıralarda "%55,31'i eğitim hakkı, %51,06'sı yaşama hakkı" cevaplarını vermektedir. Ayrıca uygulama sonrası öğrencilerin "%34,04'ünün eşitlik " gibi farklı cevapları verdikleri görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası örnek ifadeleri şunlardır;

Öğrencilerin uygulama öncesi örnek ifadeleri,

DG-Ö6:*"Herkeste bulunan haklardır. Yaşama hakkı, özgürlük hakkı gibi haklardır."*

Öğrencilerin uygulama sonrası örnek ifadeleri,

DG-Ö6: *"Temel hak denilince aklıma insanın daha iyi yaşam sürmesi için gerekli olan ihtiyaçları ve insan olmasından dolayı kazandığı vazgeçilmez ve devredilmez hakları geliyor. İnsanlar bazen bazı kötü şeylere maruz kalabiliyorlar bunun için herkesin bir hakkı olmalı ve bunlar adaletli bir şekilde korunmalıdır."*

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ilk sıralarda "%14,28'i özgürlük, %10,20'si yaşama hakkı" cevaplarını verirken, uygulama sonrası ilk sıralarda "%18,36'sı özgürlük, %18,36'sı yaşama hakkı" cevaplarını vermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası örnek ifadeleri şunlardır;

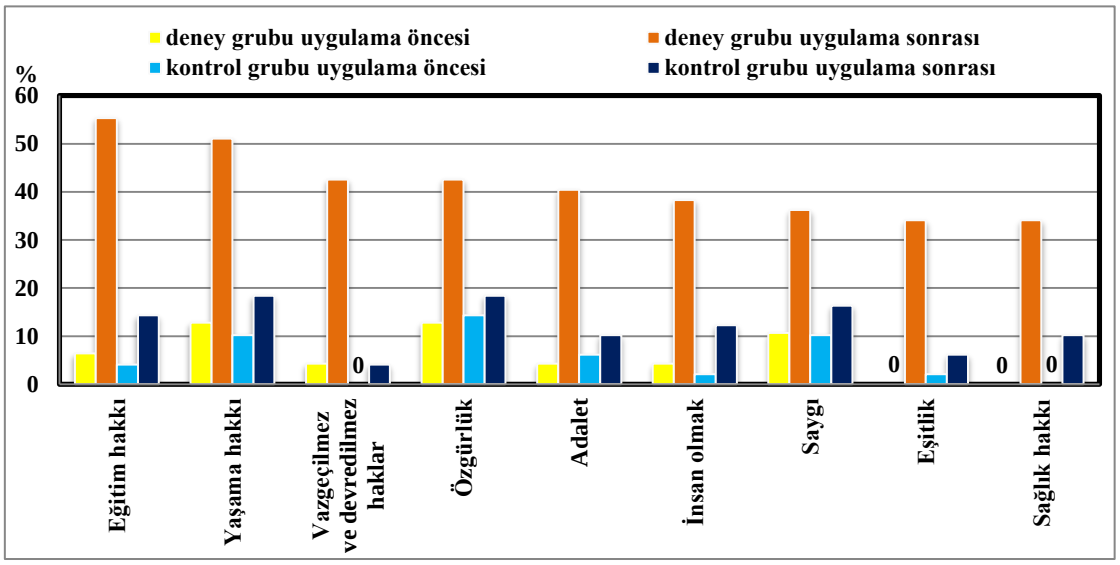
Öğrencilerin uygulama öncesi örnek ifadeleri,

KG-Ö29: *"İnsanların temel ihtiyaçlarını koruma altına almasıdır."*

Öğrencilerin uygulama sonrası örnek ifadeleri,

KG-Ö29: *"Aklıma özgürlük, adalet gibi konular geliyor. Yaşama hakkı, sağlık hakkı, barınma hakkı, beslenme hakkı gibi haklarımız vardır."*

Grafik 1: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin temel hak kavramına yönelik öncelikli cevaplarının oranları



Grafik 1 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu

öğrencilerinin uygulama öncesi verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodların yüzdelik oranlarının benzer olduğu gözlemlenmektedir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodların yüzdelik oranlarında ciddi bir artış görülürken, kontrol grubunda ise önemli bir artışın olmadığı görülmektedir.

Temel hak kaynaklı sorunların nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri. Deney grubundaki öğrencilerin *"temel hak kaynaklı sorunların nedenleri"* ile ilgili problem ağacı diyagramına verdikleri cevapların analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Deney grubu öğrencilerinin temel hak kaynaklı sorunların nedenlerine yönelik cevaplarının analizi

	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası		Değişim Yüzdesi
Kod	**f**	**%**	**f**	**%**	**%**
Hakların ihlal edilmesi ve kısıtlanması	11	23,40	21	44,67	21,27
İnsanlara şiddetin uygulanması	8	17,02	20	42,55	25,53
İnsanların öldürülmesi	4	8,51	18	38,29	29,78
Eğitim olanağının eşitsizliği	3	6,38	18	38,29	31,91
Kadınlara değer vermeme	6	12,76	18	38,29	25,53
Çocukların çalıştırılması	-	-	17	36,17	36,17
İnsanların hayvanlara eziyet ve işkence etmesi	5	10,63	16	34,04	23,40
Yaşama hakkının ihlal edilmesi	-	-	16	34,04	34,04
İnsanların haklarını bilmemesi	1	2,12	14	29,78	27,65
Özgürlüklerin kısıtlanması	1	2,12	14	29,78	27,65
İnsanlar arasındaki eşitsizlik	-	-	11	23,40	23,40
İnsanların kendi haklarına saygılı olmaması	2	4,25	10	21,27	17,02
İnsanları öldürenlerin gerekli cezayı almaması	-	-	10	21,27	21,27
Çocuk ve kadın istismarları	3	6,38	8	17,02	10,63
İnsanlara adaletli davranılmaması	1	2,12	8	17,02	14,89
Sağlıktaki eşitsizlik	-	-	8	17,02	17,02
Barınma hakkının ihlali	-	-	8	17,02	17,02
Savaşların çıkması	1	2,12	7	14,89	12,76
Hayvanların barınma sorunları	-	-	7	14,89	14,89

Tablo 4 incelendiğinde *"temel hak kaynaklı sorunların nedenleri"* diyagram sorusuna yönelik uygulama sonrası öğrencilerin verdikleri cevapların uygulama öncesi

cevaplarına göre daha kapsamlı olduğu, kod sayısında ve yüzdeliklerinde de ciddi bir artışın olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi öğrencilerin ilk sıralarda "%23,40'ı hakların ihlal edilmesi ve kısıtlanması, %17,02'si insanlara şiddet uygulanması" cevaplarını verirken, uygulama sonrası ilk sıralarda "%44,68'i hakların ihlal edilmesi ve kısıtlanması, %42,55'i insanlara şiddetin uygulanması" cevaplarını vermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası örnek ifadeleri şunlardır;

Uygulama öncesi DG-Ö25 : *"İnsanlar öldürülüyor."*

Uygulama sonrası DG-Ö25 : *"Hakların ihlal edilmesi, eğitim imkânlarında eşitsizliğin olması, insanların hayvanlara eziyet etmesi."*

Kontrol grubundaki öğrencilerin *"temel hak kaynaklı sorunların nedenleri"* ile ilgili problem ağacı diyagramına verdikleri cevapların analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Kontrol grubu öğrencilerinin temel hak kaynaklı sorunların nedenlerine yönelik cevaplarının analizi

	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası		Değişim Yüzdesi
Kod	**f**	**%**	**f**	**%**	**%**
İnsanlara şiddetin uygulanması	7	14,28	10	20,40	6,12
Hakların ihlal edilmesi ve kısıtlanması	8	16,32	9	18,36	2,04
Kadınlara değer vermeme	4	8,16	7	14,28	6,12
İnsanların öldürülmesi	4	8,16	6	12,24	4,08
İnsanların hayvanlara yaptığı eziyet ve işkence	4	8,16	5	10,20	2,04
İnsanları öldürenlerin gerekli cezayı almaması	2	4,08	5	10,20	6,12
Çocukların çalıştırılması	3	6,12	5	10,20	4,08
Çocuk ve kadın tacizleri	1	2,04	4	8,16	6,12
Yaşama hakkının ihlali	3	6,12	4	8,16	2,04
Çocukların haklarının kısıtlanması	1	2,04	3	6,12	4,08
İnsanların kendi haklarına saygılı olmaması	2	4,08	3	6,12	2,04
İnsanların haklarını bilmemesi	1	2,04	3	6,12	4,08
Özgürlüklerin kısıtlanması	-	-	3	6,12	6,12

Tablo 5 incelendiğinde *"temel hak kaynaklı sorunların nedenleri"* diyagram sorusuna yönelik uygulama öncesi verilen cevaplar ile uygulama sonrası verilen cevaplara bağlı olarak oluşturulan kod sayısında belirgin bir artış görülmemektedir. Uygulama öncesi öğrencilerin ilk sıralarda "%16,32'si hakların ihlal edilmesi ve

kısıtlanması, %14,28'i insanlara şiddetin uygulanması" cevaplarını verirken, uygulama sonrası ilk sıralarda "%20,40'ı insanlara şiddetin uygulanması, %18,36'sı hakların ihlal edilmesi ve kısıtlanması" cevaplarını vermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası örnek ifadeleri şunlardır;

Uygulama öncesi KG-Ö20 : *"İnsanlara şiddet uygulanıyor."*

Uygulama sonrası KG-Ö20 : *"Kadınların ve çocukların taciz edilmesi."*

Temel hak kaynaklı sorunların toplum üzerindeki etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri. Deney grubundaki öğrencilerin *"temel hak kaynaklı sorunların toplum üzerindeki etkileri size göre nelerdir?"* açık uçlu sorusuna verdikleri cevapların analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Deney grubu öğrencilerinin temel hak kaynaklı sorunların toplum üzerindeki etkilerine yönelik cevaplarının analizi

		Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası		Değişim Yüzdesi
Tema	**Kod**	**f**	**%**	**f**	**%**	**%**
Sosyal ve Psikolojik Etkisi	Hakların uygulanmasındaki sıkıntıların artması	5	10,63	25	53,19	42,56
	Yaşama hakkının tehlikeye girmesi	8	17,02	24	51,06	34,04
	Düzenin bozulması, iç kargaşanın, kızgınlığın ve gerginliğin artması	9	19,14	21	44,68	25,54
	Korkunun artması	8	17,02	13	27,65	10,63
	Psikolojik bunalımın yaşanması	4	8,51	13	27,65	19,14
	Şiddetin artması	5	10,63	11	23,40	12,76
	Mutsuz insanların artması	3	6,38	10	21,27	14,89
	Toplumun gerilemesi	3	6,38	9	19,14	12,76
	Cinayetlerin artması	4	8,51	8	17,02	8,51
	Güvenin azalması	2	4,25	8	17,02	12,76
	Dışarı çıkamama	4	8,51	7	14,89	6,38
	Değerlerden uzaklaşma	-	-	6	12,76	12,76
Hayvanlara Etkisi	Hayvan ölümleri, şiddet ve eziyet	16	30,04	29	61,70	27,65
Kadınlara Etkisi	Kadınlara yönelik şiddetin ve cinayetin artış göstermesi	12	25,53	30	63,82	38,29
	Kadın istismarları	3	6,38	20	42,55	36,17
	Kadın - erkek eşitsizliğinin artması	8	17,02	20	42,55	25,54
	Kadınların iş hayatına sokulmaması	3	6,38	17	36,17	29,79

	Kızların erken yaşta evlendirilmesi	2	4,25	16	34,04	29,79
Çocuklara Etkisi	Çocuk işçiliğinin artması	9	19,14	29	61,70	42,56
	Çocuklara yönelik şiddetin ve cinayetin artması	10	21,27	28	59,57	38,29
	Çocuk istismarları	6	12,76	22	46,80	34,04
	Çocukların dilendirilmesi	2	4,25	10	21,27	17,02
	Çocukların oyun alanlarından korkması	4	8,51	8	17,02	8,51
Eğitime Etkisi	Eğitim haklarından maruz kalma	10	21,27	31	65,95	44,68
	Kız çocuklarının okula gönderilmemesi	7	14,89	27	57,44	42,55

Tablo 6 incelendiğinde *"temel hak kaynaklı sorunların toplum üzerindeki etkileri size göre nelerdir?"* açık uçlu sorusuna yönelik uygulama sonrası öğrencilerin verdikleri cevapların uygulama öncesi cevaplarına göre daha kapsamlı olduğu, kod sayısında ve yüzdeliklerinde de büyük bir artışın olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi öğrencilerin ilk sıralarda sosyal ve psikolojik etki olarak, "%19,14'ü düzenin bozulması, iç kargaşanın, kızgınlığın artması"; hayvanlara etkisi olarak, "%30,04'ü hayvan ölümleri, şiddet ve eziyet"; kadınlara etkisi olarak, "%25,53'ü kadınlara yönelik şiddetin ve cinayetin artması"; çocuklara etkisi olarak, "%21,27'si çocuklara yönelik şiddetin ve cinayetin artması" cevaplarını verdikleri görülmektedir. Uygulama sonrası öğrencilerin ilk sıralarda sosyal ve psikolojik etki olarak, "%53,19'u hakların uygulanmasındaki sıkıntıların artması"; hayvanlara etkisi olarak, "%61,70'i hayvan ölümleri, şiddet, eziyet"; kadınlara etkisi olarak, "%63,82'si kadınlara yönelik şiddetin ve cinayetin artması"; çocuklara etkisi olarak, "%61,70'i çocuk işçiliği" gibi cevapları vermektedir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası örnek ifadeleri şunlardır;

Öğrencilerin uygulama öncesi örnek ifadeleri,

DG-Ö5: *"Kadına şiddet bu zamanlarda çok arttı ve kadın cinayetleri ortaya çıktı. Hayvanlara eziyet ediliyor. Çocuklar dövülüp darp ediliyor, zorla çalıştırılıyor."*

Öğrencilerin uygulama sonrası örnek ifadeleri,

DG-Ö5: *"Kadın haklarının ihlali maalesef ülkemizde fazla görülmektedir. Bu olaylar insanları psikolojik olarak çökertiyor. Yani kadın haklarının ihlalinin sonuçları, üzüntü, kaygı, korku gibi duygulardır. Çocuk hakları ve hayvan haklarının da durumu maalesef aynıdır. Bazı çocuklar eğitim görmüyor, sokakta dileniyor ve çalıştırılıyor bunlar toplumu olumsuz etkiler."*

Kontrol grubundaki öğrencilerin *"temel hak kaynaklı sorunların toplum üzerindeki etkileri siz göre nelerdir?"* sorusuna verdikleri cevapların analizleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Kontrol grubu öğrencilerinin temel hak kaynaklı sorunların toplum üzerindeki etkilerine yönelik cevaplarının analizi

Tema	Kod	Uygulama Öncesi f	Uygulama Öncesi %	Uygulama Sonrası f	Uygulama Sonrası %	Değişim Yüzdesi %
Sosyal ve Psikolojik Etkisi	Şiddetin artması	17	34,69	20	40,81	6,12
	Cinayetlerin artması	8	16,32	10	20,40	4,08
	Düzenin bozulması, iç kargaşanın, kızgınlığın ve gerginliğin artması	6	12,24	8	16,32	4,08
	Korkunun artması	4	8,16	6	12,24	4,08
	Hakların uygulanmasındaki sıkıntılar	2	4,08	5	10,20	6,12
	Psikolojik bunalımın artması	3	6,12	5	10,20	4,08
	Yaşama hakkının tehlikeye girmesi	3	6,12	4	8,16	2,04
Hayvanlara Etkisi	Hayvan ölümleri, şiddet ve eziyet	18	36,73	20	40,81	4,08
Kadınlara Etkisi	Kadınlara yönelik şiddetin, cinayetin artması	11	22,44	15	30,61	8,16
	Kadın – erkek eşitsizliğinin artması	4	8,16	7	14,28	6,12
	Kızların erken yaşta evlendirilmesi	3	6,12	5	10,20	4,08
	Kadın istismarları	1	2,04	3	6,12	4,08
Çocuklara Etkisi	Çocuklara yönelik şiddetin ve cinayetin artması	9	18,36	11	22,44	4,08
	Çocuk işçiliğinin artması	8	16,32	6	12,24	-4,08
	Çocuk istismarları	3	6,12	4	8,16	2,04
	Çocukların dilendirilmesi	1	2,04	1	2,04	-
Eğitime Etkisi	Eğitim haklarından maruz kalma	8	16,32	11	22,44	6,12
	Kız çocuklarının okula gönderilmemesi	7	14,28	9	18,36	4,08

Tablo 7 incelendiğinde *"temel hak kaynaklı sorunların toplum üzerindeki etkileri size göre nelerdir?"* açık uçlu sorusuna yönelik uygulama öncesi ve sonrası verilen cevaplara bağlı oluşturulan kod sayısında artış olmayıp, yüzdeliklerinde ise belirli bir oranda artış olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi öğrencilerin ilk sıralarda sosyal ve psikolojik etki olarak, "%34,69'u şiddetin artması"; hayvanlara etkisi olarak, "%36,73'ü hayvan ölümleri, şiddet ve eziyet"; kadınlara etkisi olarak, "%22,44'ü kadınlara yönelik şiddetin ve cinayetin artması"; çocuklara etkisi olarak, "%18,36'sı çocuklara yönelik şiddetin ve cinayetin artması" cevaplarını verdiği görülmektedir. Uygulama sonrası ise öğrencilerin ilk sıralarda sosyal ve psikolojik etki olarak, "%40,81'i şiddetin artması"; hayvanlara etkisi olarak, "%40,81'i hayvan ölümleri, şiddet, eziyet"; kadınlara etkisi olarak, "%30,61'i kadınlara yönelik şiddetin ve cinayetin artması"; çocuklara etkisi

olarak, "%22,44'ü çocuklara yönelik şiddetin ve cinayetin artması" gibi cevapları vermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ifadeleri şunlardır;

Öğrencilerin uygulama öncesi örnek ifadeleri,

KG-Ö9: *"Kadınların şiddet görmesi, eziyet edilmesi ve çocukların eğitim gibi haklarının elinden alınması, hayvanlara işkence çektirilmesi toplumu olumsuz etkiler."*

Öğrencilerin uygulama sonrası örnek ifadeleri,

KG-Ö9: *"Günümüzde hayvanlara karşı hiç sevgi kalmadı. İnsanlar hayvanlara eziyet ediyor, acımasızca öldürüyorlar ve bu toplumu olumsuz etkiliyor."*

Temel hak kaynaklı sorunların çözümlerine ilişkin öğrenci görüşleri. Deney grubundaki öğrencilerin *"temel hak kaynaklı sorunların çözümleri"* ile ilgili problem ağacı diyagramına verdikleri cevapların analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Deney grubu öğrencilerinin temel hak kaynaklı sorunların çözümlerine yönelik cevaplarının analizi

	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası		Değişim Yüzdesi
Kod	**f**	**%**	**f**	**%**	**%**
Şiddete ve ölümlere yönelik cezaların arttırılması	12	25,53	22	46,80	21,27
İnsanları hakları konusunda bilinçlendirmek	9	19,14	21	44,68	25,53
Hak ihlallerine karşı yasaların çıkartılması	8	17,02	15	31,97	14,89
Kadınlar ve çocuklar için sığınma evlerinin çoğaltılması	-	-	14	29,78	29,78
Her yere eşit eğitim imkanları sunma	2	4,25	13	27,65	23,40
Kadınlara yönelik önlemlerin alınması	3	6,38	12	25,53	19,14
Hayvanlara şiddet uygulayanlara hapis cezası	2	4,25	11	23,40	19,14
İnsanlara değerleri öğretmek	-	-	10	21,27	21,27
Çıkarılan kanunlara uyulması	1	2,12	10	21,27	19,14
Kadın ve çocuk istismarcıların idam edilmesi	1	2,12	10	21,27	19,14
Şiddetin azaltılmasına yönelik etkinlikler	2	4,25	8	17,02	12,76
Çocukları çalıştıranlara para ve hapis cezası verilmesi	-	-	8	17,02	17,02
Hayvanlara barınma yerleri ve mamalar alma	2	4,25	8	17,02	12,76
Okullarda her kademeye zorunlu haklar dersi konulması	4	8,51	8	17,02	8,51
Okula zorunlu göndermenin sağlanması	-	-	8	17,02	17,02
Sağlık hizmetlerinde insanların eşitlenmesi	-	-	8	17,02	17,02
Şiddet görenlere psikolojik desteğin sağlanması	2	4,25	7	14,89	10,63
Kız çocukların okutulması için para toplama	-	-	7	14,89	14,89
Kadınlara şiddet uygulayanların eğitilmesi	1	2,12	6	12,76	10,63

Eşit eğitim için gerekli yerlere dilekçe yazma	4	8,51	6	12,76	4,25
Düzenli vergi vermenin sağlanması	-	-	4	8,51	8,51
İnsanlara sinirlerine hakim olma terapisi	1	2,12	3	6,38	4,25

Tablo 8 incelendiğinde *"temel hak kaynaklı sorunların çözümleri"* diyagram sorusuna uygulama sonrası öğrencilerin verdikleri cevapların uygulama öncesi cevaplarına göre daha kapsamlı olduğu ayrıca kod sayısında ve yüzdeliklerinde de ciddi bir artışın olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi öğrencilerin ilk sıralarda "%25,53'ü şiddet ve ölümlere yönelik cezaların arttırılması, %19,14'ü insanları hakları konusunda bilinçlendirmek" cevaplarını verirken, uygulama sonrası ilk sıralarda "%46,80'i şiddete ve ölümlere yönelik cezaların arttırılması, %44,68'ü insanları hakları konusunda bilinçlendirmek" cevaplarını vermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası örnek ifadeleri şunlardır;

Uygulama öncesi DG-Ö20: *"Hak ihlallerine yönelik cezalar artmalı."*

Uygulama sonrası DG-Ö20: *"Her yerde eşit eğitim imkânları olmalı, insanlara değerlerimiz öğretilmeli, çocuk çalıştıranlara ceza verilmeli."*

Kontrol grubundaki öğrencilerin *"temek hak sorunlarının çözümleri"* ile ilgili problem ağacı diyagramına verdikleri cevapların analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Kontrol grubu öğrencilerinin temel hak sorunlarının çözümlerine yönelik cevaplarının analizi

	Uygulama Öncesi		**Uygulama Sonrası**		**Değişim Yüzdesi**
Kod	**f**	**%**	**f**	**%**	**%**
Şiddet ve ölümlere yönelik cezaların arttırılması	10	20,40	12	24,48	4,08
İnsanları hakları konusunda bilinçlendirmek	5	10,20	11	22,44	12,24
Kadınlara yönelik önlemlerin alınması	3	6,12	6	12,24	6,12
Hak ihlallerine karşı yasaların çıkartılması	6	12,24	6	12,24	-
Kadın ve çocuk istismarcıların idam edilmesi	2	4,08	3	6,12	2,04
Şiddetin azaltılmasına yönelik etkinlikler	1	2,04	3	6,12	4,08
Hayvanlara şiddet uygulayanlara hapis cezası	4	8,16	3	6,12	-2,04
Okula zorunlu gönderme	-	-	3	6,12	6,12
İnsanların eşit haklara sahip olması	1	2,04	2	4,08	2,04
Her yere eşit eğitim imkanları sunma	1	2,04	2	4,08	2,04
Okullarda her kademeye zorunlu haklar dersi konulması	1	2,04	2	4,08	2,04

Silah satışlarının engellenmesi	1	2,04	2	4,08	2,04
Çocukları çalıştıranlara para ve hapis cezası verilmesi	1	2,04	2	4,08	2,04
Çocuk işçiler için polise başvurma	1	2,04	1	2,04	-
Şiddet görenlere psikolojik desteğin sağlanması	1	2,04	1	2,04	-

Tablo 9 incelendiğinde *temel hak kaynaklı sorunların çözümlerine* yönelik uygulama sonrası öğrencilerin verdikleri cevapların uygulama öncesi cevaplarına göre belirli düzeyde olduğu ve yüzdeliklerinde belirli bir miktarda artış olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi öğrencilerin ilk sıralarda "%20,40'ı şiddet ve ölümlere yönelik cezaların arttırılması, %12,24'ü hak ihlallerine karşı yasaların çıkartılması" cevaplarını verirken, uygulama sonrası ilk sıralarda "%24,48'i şiddet ve ölümlere yönelik cezaların arttırılması, %22,44'ü insanları haklar konusunda bilinçlendirmek, %12,24'ü kadınlara yönelik önlemlerin alınması" cevaplarını verdikleri görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası örnek ifadeleri şunlardır;

Uygulama öncesi KG-Ö24: *"İnsanlar haklar konusunda bilinçlendirilmeli."*

Uygulama sonrası KG-Ö24: *"Hakların önemi anlatılmalı"*

Temel hak kaynaklı sorunların temelindeki eksik değerlere ilişkin öğrenci görüşleri. Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin *"temel hak kaynaklı sorunların temelinde hangi değerlerin eksik olduğunu düşünüyorsunuz?"* sorusuna verdikleri cevapların analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Temel hak kaynaklı sorunların temelindeki eksik değerlere yönelik deney grubu ve kontrol grubu öğrenci cevaplarının analizi

	Deney Grubu					Kontrol Grubu				
	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası		Değişim Yüzdesi	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası		Değişim Yüzdesi
Kod	**f**	**%**	**f**	**%**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**%**
Özgürlük	-	-	32	68,08	68,08	1	2,04	6	12,24	10,20
Sorumluluk	1	2,12	27	57,44	55,31	2	4,08	5	10,20	6,12
Eşitlik	-	-	25	53,19	53,19	4	8,16	3	6,12	-2,04
Saygı	16	34,04	24	51,06	17,02	10	20,40	11	22,44	2,04
Adalet	1	2,12	23	48,93	46,80	1	2,04	2	4,08	2,04
Bağımsızlık	-	-	18	38,29	38,29	-	-	-	-	-
Dayanışma	-	-	18	38,29	38,29	1	2,04	1	2,04	-
Yardımseverlik	-	-	13	27,65	27,65	-	-	-	-	-
Sevgi	8	17,02	12	25,53	8,51	6	12,24	8	16,32	4,08
Duyarlılık	-	-	10	21,27	21,27	1	2,04	1	2,04	-

Dürüstlük	2	4,25	8	17,02	12,76	-	-	-	-	-
Aile birliğine önem verme	-	-	6	12,76	12,76	-	-	-	-	-
Empati	2	4,25	5	10,63	6,38	2	4,08	2	4,08	-
Vicdan	-	-	4	8,51	8,51	1	2,04	2	4,08	2,04
Hoşgörü	1	2,12	3	6,38	4,25	-	-	-	-	-
Barış	-	-	2	4,25	4,25	-	-	-	-	-
Çalışkanlık	-	-	1	2,12	2,12	-	-	-	-	-

Tablo 10 incelendiğinde *"temel hak kaynaklı sorunların temelinde hangi değerlerin eksik olduğunu düşünüyorsunuz?"* sorusuna yönelik deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin cevaplarıyla oluşturulan kod sayılarında ve yüzdeliklerinde uygulama öncesi benzerlik görülürken, araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerin deney grubuna uygulanmasından sonra değiştiği görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi "%34,04'ü saygı, %17,02'si sevgi, %4,25'i empati" gibi değerleri vurgularken, uygulama sonrası "%68,08'i özgürlük, %57,44'ü sorumluluk, %53,19'u eşitlik, %51,06'sı saygı, %48,93'ü adalet, %38,29'u bağımsızlık %38,29'u dayanışma, %27,65'i yardımseverlik, %25,53'ü sevgi, %21,27'i duyarlılık, %17,02'si dürüstlük %12,76'sı aile birliğine önem verme, %10,63'ü empati, %8,51'i vicdan, %6,38'i hoşgörü, %4,25'i barış, %2,12'si çalışkanlık" değerlerini vurgulamaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası örnek ifadeleri şunlardır;

Öğrencilerin uygulama öncesi örnek ifadeleri,

DG-Ö2: *"Sevgi ve saygının eksik olduğunu düşünüyorum."*

Öğrencilerin uygulama sonrası örnek ifadeleri,

DG-Ö2: *"Maddi ve manevi açıdan ülkemiz birazcık zayıf. Artık kimse birbirine yardım etmez, bir el uzatmaz olmuştur ya da birisi başka birisine yardım edecek olursa da bunun karşılığını almak istiyor. İnsanların sevgiden yoksun yaşaması gerçekten kötü. Herkes birbirine laf atıyor sataşıyor, gasp ediyor, hırsızlık yapıyorlar. Bu yüzden toplumda saygı, özgürlük, sorumluluk, yardımseverlik, merhamet, dayanışma ve dürüstlük gibi değerler eksiktir."*

Kontrol grubu öğrencileri uygulama öncesi "%20,40'ı saygı, %12,24'ü sevgi, %8,16'sı eşitlik" gibi değerleri vurgularken, uygulama sonrası "%22,44'ü saygı, %16,32'si sevgi, %12,24'ü özgürlük, %10,20'si sorumluluk, %6,12'si eşitlik, %4,08'i empati, %4,08'i vicdan, %4,08'i adalet, %2,04'ü dayanışma, %2,04'ü duyarlılık" değerlerini vurguladıkları görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygumla öncesi ve sonrası örnek ifadeleri

şunlardır;

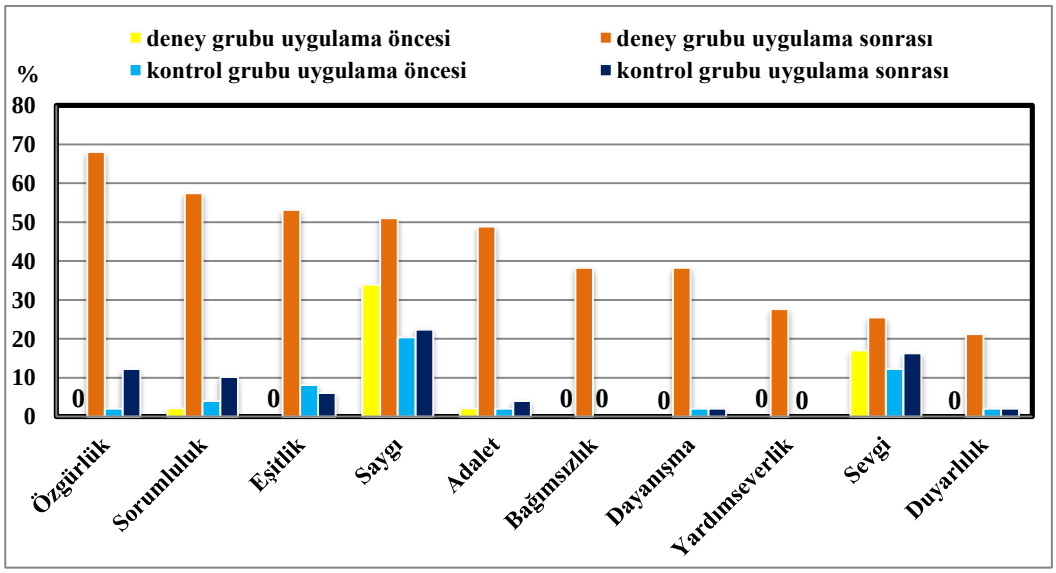
Öğrencilerin uygulama öncesi örnek ifadeleri,

KG-Ö11: *"İnsanlar birbirine empati duymuyor. Kendini onun yerine koymuyor."*

Öğrencilerin uygulama sonrası örnek ifadeleri,

KG-Ö11: *"Eşitliğin eksik olduğunu düşünüyorum. Eşitlik yoksa saygı da yoktur."*

Grafik 2: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin temel hak kaynaklı sorunların temelindeki eksik değerlere yönelik öncelikli cevaplarının oranları



Grafik 2 incelendiğinde, uygulama öncesi deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin cevaplarıyla oluşturulan kodların ve yüzdelik oranlarının benzer olduğu görülürken, uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodların sayısında ve yüzdelik oranlarında büyük bir artışın olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin cevaplarıyla oluşturulan kodların sayısında ve yüzdeliklerinde düşük bir oranda artışın olduğu görülmektedir.

Temel hak kaynaklı sorunların çözümünde olması gereken değerlere ilişkin öğrenci görüşleri. Deney grubu ve kontrol grubundaki *"temel hak kaynaklı sorunların çözümünde hangi değerlerin olması gerektiğini düşünüyorsunuz?"* sorusuna verdikleri cevapların analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Temel hak kaynaklı sorunların çözümünde olması gereken değerlere yönelik deney ve kontrol grubu öğrenci cevaplarının analizi

	Deney Grubu					Kontrol Grubu				
	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası		Değişim Yüzdesi	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası		Değişim Yüzdesi
Kod	**f**	**%**	**f**	**%**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**%**
Eşitlik	1	2,12	38	80,85	78,72	4	8,16	7	14,28	6,12
Özgürlük	3	6,38	35	74,46	68,08	4	8,16	8	16,32	8,16
Sorumluluk	3	6,38	34	72,34	65,95	1	2,04	4	8,16	6,12
Adalet	2	4,25	31	65,95	61,70	-	-	3	6,12	6,12
Saygı	21	44,68	30	63,82	19,14	20	40,81	23	46,93	6,12
Dayanışma	-	-	28	59,57	59,57	2	4,08	3	6,12	2,04
Bağımsızlık	-	-	27	57,44	57,44	-	-	-	-	-
Yardımseverlik	3	6,38	25	53,19	46,80	4	8,16	3	6,12	-2,04
Sevgi	16	34,04	18	38,29	4,25	17	34,69	19	38,77	4,08
Barış	-	-	12	25,53	25,53	-	-	2	4,08	4,08
Duyarlılık	-	-	10	21,27	21,27	-	-	-	-	-
Dürüstlük	6	12,76	8	17,02	4,25	2	4,08	3	6,12	2,04
Misafirperverlik	-	-	8	17,02	17,02	-	-	-	-	-
Aile birliğine önem verme	-	-	6	12,76	12,76	-	-	-	-	-
Empati	3	6,38	5	10,63	4,25	3	6,12	2	4,08	-2,04
Vicdan	2	4,25	4	8,51	4,25	1	2,04	2	4,08	2,04
Hoşgörü	1	2,12	4	8,51	6,38	3	6,12	4	8,16	2,04
Çalışkanlık	-	-	2	2,12	2,12	-	-	-	-	-

Tablo 11 incelendiğinde *"temel hak kaynaklı sorunların çözümünde hangi değerlerin olması gerektiğini düşünüyorsunuz?"* sorusuna yönelik deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin cevaplarıyla oluşturulan kod sayılarında ve yüzdeliklerinde uygulama öncesi benzerlik görülürken, araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerin deney grubuna uygulanmasından sonra değiştiği görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi "%44,68'i saygı, %34,04'ü sevgi, %12,76'sı dürüstlük, %6,38'i empati, %6,38'i özgürlük, %6,38'i sorumluluk" gibi değerleri vurgularken, uygulama sonrası "%80,85'i eşitlik, %74,46'sı özgürlük, %72,34'ü sorumluluk, %65,95'i adalet, %63,82'si saygı, %59,57'si dayanışma, %57,44'ü bağımsızlık, %53,19'u yardımseverlik, %38,29'u sevgi, %25,53'ü barış, %21,27'si duyarlılık, %17,02'si dürüstlük, %17,02'si misafirperverlik, %12,76'sı aile birliğine önem verme, %10,63'ü empati, %8,51'i vicdan, %8,51'i hoşgörü," değerlerini vurgulamaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin

uygulama öncesi ve uygulama sonrası örnek ifadeleri şunlardır;

Öğrencilerin uygulama öncesi örnek ifadeleri,

DG-Ö27: *"Sağlıklı bir şekilde yaşayabilmemiz için sevgi, saygı, hoşgörü olmalıdır."*

Öğrencilerin uygulama sonrası örnek ifadeleri,

DG-Ö27: *"Bana göre temel hakların merkezinde adalet, dürüstlük, dayanışma, eşitlik, özgürlük, sevgi ve saygı vardır. Eğer adalet olmazsa insanlar arasında sevgi ve saygı da beklenmez. Dayanışma olmazsa insanlar birbirine yardım etmez, onlara destek olmaz. Bir toplumda dürüstlük olmazsa insanlar birbirlerine karşı yalan söyler ve onları kandırır. Bu nedenle bizler adaletli ve dürüst olmalıyız."*

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi "%40,81'i saygı, %34,69'u sevgi, %8,16'sı özgürlük, %8,16'sı eşitlik, %8,16'sı yardımseverlik, %6,12'si empati, %6,12'si hoşgörü, %4,08'i dayanışma, %4,08'i dürüstlük" değerlerini vurgularken, uygulama sonrası ise öğrencilerin "%46,93'ü saygı, %38,77'si sevgi, %16,32'si özgürlük, %14,28'i eşitlik, %8,16'sı sorumluluk, %8,16'sı hoşgörü, %6,12'si adalet, %6,12'si dayanışma, %6,12'si dürüstlük, %6,12'si yardımseverlik, %4,08'i barış, %4,08'i empati, %4,08'i vicdan" değerlerini vurguladıkları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası örnek ifadeleri şunlardır;

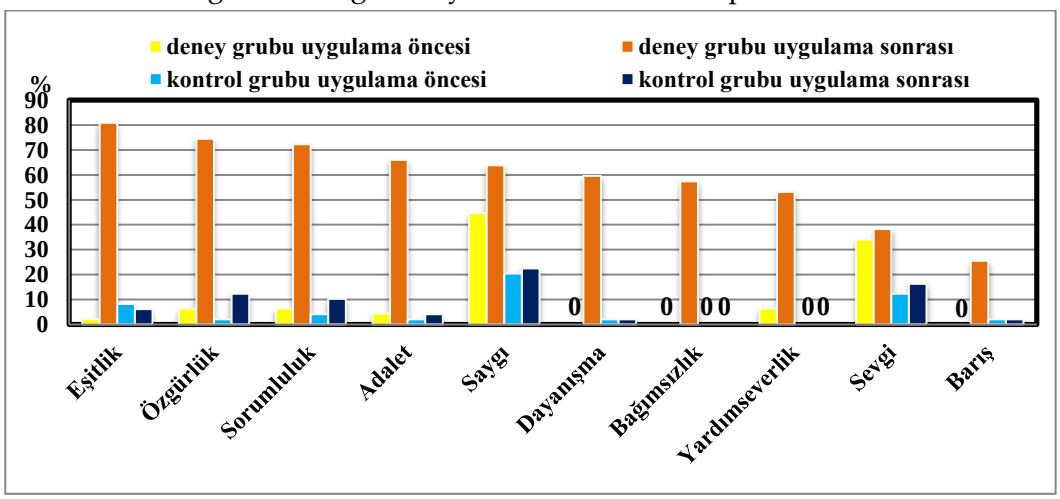
Öğrencilerin uygulama öncesi örnek ifadeleri,

KG-Ö21: *"Sevgi, saygı değerleri haklarımızın korunması ve devamı için olmalıdır."*

Öğrencilerin uygulama sonrası örnek ifadeleri,

KG-Ö21: *"Gerekli olan temel hakların merkezindeki değerler sevgi, saygı, sorumluluk empati gibi değerlerdir. Bunlar insanların birbirleriyle olan dayanışmasını arttırır."*

Grafik 3: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin temel hak sorunlarının çözümünde olması gereken değerlere yönelik öncelikli cevaplarının oranları



Grafik 3 incelendiğinde, uygulama öncesi deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin cevaplarıyla oluşturulan kodların ve yüzdelik oranlarının benzer olduğu görülürken, uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodların sayısında ve yüzdelik oranlarında büyük bir artışın olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin cevaplarıyla oluşturulan kodların sayısında ve yüzdeliklerinde düşük bir oranda artışın olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Mevcut araştırmada, sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan toplumsal sorunların kavranmasına yönelik değer odaklı etkinliklerin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Temel hak kaynaklı toplumsal sorunların nedenlerine, toplum üzerindeki etkilerine, çözümlerine ve değerlerle olan ilişkisine yönelik yapılan analizler sonucunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ifadeleri benzerlik gösterirken, uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin ifadelerinin kontrol grubu öğrencilerinin ifadelerine göre oldukça zenginleştiği ve çeşitlendiği görülmektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası ifadelerinin değişim yüzdelerinde belirgin bir fark saptanırken, kontrol grubunda bu farkın belirgin olmadığı saptanmıştır. Deney grubundaki farkın uygulanan etkinliklerin değer odaklı ve çeşitli olmasından, öğrencilerin bu etkinliklerde aktif rol almasından ve etkinliklerin görsel materyallerle desteklenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında bu sonucu destekler nitelikte farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Topçu (2019) çalışmasında, "yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitimi" programını öğrencilere uygulamıştır. Araştırma sonucunda, çalışma grubundaki öğrencilerin çocuk haklarına yönelik farkındalığında ve çocuk haklarına yönelik tutumlarında olumlu bir sonucun görüldüğünü belirtmiştir. Hareket (2018) araştırmasında, çocuk hakları hikâye serisi ile bir uygulama gerçekleştirmiş ve çocukların kendi haklarına ilişkin algı ve farkındalık durumlarında olumlu bir şekilde ilerlemenin sağlandığını belirtmiştir. Tiftikçi (2018) çalışmasında, sanat etkinlikleri yoluyla öğrencilerin çocuk hakları farkındalıklarına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin bu süreçten hoşlandıkları, süreç boyunca kendilerini mutlu ve özgür hissettikleri, bazı kalıp yargılarında değişiklikler yaşadıkları, çocuk haklarını daha detaylı öğrendikleri ifade edilmiştir. Torun ve Duran (2014) çalışmasında, öğrencilere oyun yöntemiyle desteklenmiş çocuk hakları eğitimini uygulamış ve çalışma sonucunda, çocuk hakları öğretiminde oyunların uygulandığı çalışma grubunda başarının daha yüksek olduğu ve öğrencilerin çocuk haklarına yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini tespit etmiştir. Uçuş (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilere çocuk hakları eğitim programı uygulanmış ve öğrencilerin çocuk hakları eğitimine ilişkin görüşlerinde, eğitim programının uygulaması öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir farklılığın oluştuğu belirlenmiştir.

Temel hak kaynaklı sorunlara yönelik yapılan analizler sonucu elde edilen öğrenci ifadelerine bakıldığında;

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası temel hak denilince akıllarına "eğitim hakkı, yaşama hakkı, vazgeçilmez ve devredilmez haklar" gibi ifadeler gelmektedir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası "eşitlik, sağlık hakkı, barınma hakkı, hayvan hakkı, doğa hakkı, kısıtlanamaz haklar, korunma hakkı, anayasa" gibi farklı kavramları kullandıkları görülmektedir. Literatüre bakıldığında benzer şekilde Çavuş (2019) çalışmasında, ortaokul öğrencilerine kelime ilişkilendirme testi uygulamış ve öğrencilerin bilişsel yapılarında yaşama hakkı, eğitim hakkı, beslenme hakkı, barınma hakkı gibi hakların olduğunu tespit etmiştir.

Temel hak kaynaklı sorunların nedenlerine dair deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası "hakların ihlal edilmesi ve kısıtlanması, insanlara şiddetin uygulanması ve öldürülmesi, insanların hayvanlara yaptığı eziyet ve işkence" gibi ifadeleri kullandıkları görülmektedir. Deney grubu öğrencileri uygulama sonrası "çocukların çalıştırılması, yaşama hakkının ihlali, insanlar arasındaki eşitsizlik, sağlıktaki eşitsizlik" gibi farklı ifadeler kullanmıştır. Literatüre bakıldığında, mevcut çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikteki çalışmaların (Şener, vd., 2014; Erbay, 2013; Ereş, 2009; Güngör, 2009) olduğu görülmektedir.

Temel hak kaynaklı sorunların toplum üzerindeki etkilerine dair deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası "hakların uygulanmasındaki sıkıntıların ve eksikliklerin artması, yaşama hakkının ihlali, düzenin bozulması, psikolojik bulanımın yaşanması, şiddetin artması" gibi ifadeleri yer almaktadır. Ayrıca deney grubu öğrencilerin uygulama sonrası "değerlerden uzaklaşma, grevlerin artması" gibi farklı ifadeleri kullandıkları görülmektedir. Literatüre bakıldığında mevcut çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir. Hak ihlalleri noktasında ortaya çıkan sorunlara ilişkin, Hançer (2019) ve Durğun (2018), çocuk istismarları ve aile içi şiddetin; Erbay (2013), çocuk işçiliğinin; Güngör'e (2009), Pehlivan ve Acar (2009) eğitim hakkından maruz kalmanın gün geçtikçe toplumda arttığını vurgulamışlardır.

Temel hak kaynaklı sorunların çözümlerine yönelik deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri uygulama öncesi ve sonrası; "şiddete ve ölümlere yönelik cezaların arttırılması, insanları hakları konusunda bilinçlendirmek, eşit eğitim imkânları sunma, kadınlara yönelik önlemlerin alınması" gibi ifadeler kullanmıştır. Ayrıca uygulama sonrası deney grubu öğrencilerin "insanlara değerleri öğretmek, çocukları çalıştıranlara para ve hapis cezası verilmesi, okula zorunlu gönderme, sağlık hizmetlerinde insanların eşitlenmesi" gibi farklı ifadeleri kullandıkları görülmektedir. Bu durum deney grubu öğrencilerin etkinlikler sonrası temel hak kaynaklı sorunların çözümüne yönelik farklı bir bakış açısı oluşturabildiğini kanıtlar niteliktedir.

Literartüre bakıldığında benzer ifadelerin yer aldığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Chaney'e (2017) göre, devlet özelliklerine bakılmaksızın bütün sivil toplum örgütleri tarafından, çocuk haklarının gerçekleştirilmesi ve daha fazla ilerlemenin sağlanabilmesi için eylem planlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Hareket ve Yel (2017) çalışmalarında, çeşitli öğretim faaliyetleri ile çocuklara kendi haklarının öğretilmesi ve bu konuya yönelik algı gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Danış ve Şahbikan (2014), suça sürüklenmiş çocukların ve ailelerinin içinde bulunduğu koşullara karşı sosyal hizmet alması gerektiğini ve bu hizmetin yaygınlaştırılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Şener, vd. (2014) göre, hakların temeli olan korunma, yaşama, gelişim ve katılım hakları ön planda tutularak çocuklar yetiştirilmeli; temel hakları ihlal edilen, suça sürüklenen çocuklara pozitif ayrımcılık isteyen, onları yeniden kazanmayı sağlayacak bir hukuk sistemi oluşturulmalıdır. Erbay ve Tuncay (2010) çalışmalarında, insan hakları ihlallerinin önlenmesinde ve evrensel insan hakları kültürünün oluşturulmasında sosyal, ekonomik ve kültürel olmak üzere müdahale planının olması gerektiğini ve bu müdahale planının en önemli temsilcisinin de insan hakları eğitiminin olduğunu vurgulamaktadırlar. Çalışmada öğrencilerinde ifade ettiği gibi "çocuk işçiliğini engellemek ve eğitimde eşit imkânları sağlayabilmek" için bir takım çalışmaların olması gerektiğini vurgulayan araştırmalar bulunmaktadır. Erbay (2013) çalışmasında, toplum ve devlet işbirliğiyle çocuk işçiliği hareketinin başlatılması gerektiğini vurgulamaktadır. Pehlivan ve Acar (2009) çalışmalarında, eğitimde dışlanmayı ortadan kaldırabilmek için çocuğun içinde bulunduğu koşullar dikkate alınarak ailelere, öğretmenlere ve yöneticilere bir takım görevler düştüğünü, birlikte hareket ederek bu sorunu çözmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Güngör (2009) çalışmasında, sokakta çalışan-yaşayan, kız-erkek bütün çocukların eğitime devamının sağlanması gerektiğini ve bunun içinde çocukların eğitim giderleri karşılanarak, ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Temel hak kaynaklı sorunların temelindeki eksik değerlere ilişkin kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası "saygı, sevgi, eşitlik, empati, sorumluluk, özgürlük, adalet" değerlerini vurguladıkları görülmektedir. Deney grubundaki öğrenciler uygulama sonrası ise bu değerlerle birlikte "özgürlük, eşitlik, bağımsızlık, dayanışma, yardımseverlik, duyarlılık, aile birliğine önem verme, vicdan, barış ve çalışkanlık" gibi farklı değerleri daha kapsamlı bir şekilde belirtmektedir. Temel hak kaynaklı sorunların çözümünde olması gereken değerlere ilişkin kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi "saygı, sevgi, özgürlük, eşitlik, yardımseverlik, empati, hoşgörü, dayanışma, dürüstlük, sorumluluk, vicdan" değerlerini vurguladıkları görülmektedir. Deney grubundaki öğrenciler uygulama sonrası bu değerlerle birlikte "dayanışma, bağımsızlık, barış, duyarlılık, misafirperverlik, aile birliğine önem verme ve çalışkanlık" değerleri daha kapsamlı bir

şekilde ifade etmektedir. Bu duruma paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Izgar (2013) çalışmasında, uyguladığı değerler eğitimi programının öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarını değiştirdiğini belirtmiştir. Aydemir ve Kalın (2018) tarafından yapılan çalışmada, uygulama öncesi öğrencilerin özgürlük değerini okul çıkısı, tatil; çağdaşlaşma değerini sosyal medya, sabır; bağımsızlık değerini eğlence, rahatlık gibi ifadelerle ilişkilendirdiğini, uygulama sonrası ise bağımsızlık değerini bayrak, devlet, millet; özgürlük değerini demokrasi, hak, hürriyet; çağdaşlaşma değerini ilerleme, modernleşme; özgüven değerini inanmak, başarı gibi bilimsel tanımlarına uygun şekilde ilişkilendirebildiklerini tespit etmiştir. Öğrencilerin temel hak ve değerler ilişkisine yönelik düşüncesini belirlemeye çalışan çalışmalar bulunmaktadır. Doğru Oral (2020) çalışmasında, öğrencilerin insan hakları eğitimi aracılığıyla haklarla ilgili farkındalıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin en fazla saygı değeri üzerinde durduğu belirlenmiştir. Uçuş (2016) çalışmasında, çocuk haklarına ilişkin öğrencilerin başlıca metaforik algılarının özgürlük, barış ve sevgi kavramları olduğunu belirtmiştir. Althof ve Berkowitz (2006) çalışmalarında, vatandaşlık eğitiminin karakter ve ahlak eğitimini içermesinin zorunlu olduğunu vurgulamışlardır. Güner ve Erdemli (2012) çalışmalarında, ilköğretim öğrencilerin hak kavramını genel anlamda özgür olma şeklinde algıladıklarını, sorumluluk kavramını ise kişilerin görevlerini ve işlerini yerine getirmesi biçiminde algıladıklarını belirtmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında temel hak kaynaklı toplumsal sorunların tanımına, nedenlerine, çözümlerine ve değerlerle olan ilişkisine yönelik deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ifadelerinin uygulama öncesine göre çeşitlendiği ve zenginleştiği sonucuna ulaşılabilmektedir. Deney grubu öğrencileri uygulama öncesi temel hak kavramını daha çok yaşama hakkı ve özgürlükle ilişkilendirirken, uygulama sonrası eğitim hakkı, adalet, insan olmak, eşitlik, sağlık hakkı gibi kavramlarla ilişkilendirmiştir. Böylece temel hak kaynaklı toplumsal sorunların nedenlerini uygulama sonrası farklı açılardan ele almış ve çeşitli çözümler üretmiştir. Aynı şekilde temel haklar - değer ilişkisinde uygulama öncesi sevgi ve saygı değerlerini vurgularken, uygulama sonrası sorumluluk, özgürlük, eşitlik, adalet gibi on yedi farklı değerle ilişkilendirebilmiştir. Öğrencilerin, değer odaklı etkinliklerle birlikte farklı bakış açıları oluşturabilmeleri mevcut çalışmanın amacı için önemli bir yere sahiptir. Böylesi bir sonucun ortaya çıkmasında birden fazla faktörün etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından hazırlanan ve deney grubuna uygulanan etkinliklerin merkezinde değerlerin olması en önemli faktörlerden biri olarak görülebilir. Diğer faktör ise değer odaklı etkinliklerin, öğrencilerin fikirlerini istekli bir şekilde ortaya koyabilmelerini sağlayacak olan çağdaş yöntem-tekniklere göre hazırlanmasıdır. Özellikle son zamanlarda yaşanan hak ihlallerine dair güncel olayların görsel materyaller kullanılarak işlenmesi ve hayvan haklarına hassasiyeti

olan bir bölge olmasından dolayı etkinliklerde bu husus üzerinde durulması öğrencilerin ilgisini çekmiş ve derse olan katılımını arttırmıştır. Belirlenen faktörler doğrultusunda değer odaklı etkinliklerin, temel hak kaynaklı toplumsal sorunların kavranmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda şu öneriler yapılabilir:

-Çalışmada uygulanan değer odaklı etkinliklerin, öğrencilerin temel hak kaynaklı toplumsal sorunları farklı açılardan görebilmelerine ve çözümler üretebilmelerine yönelik katkı sağladığı görülmüştür. Bu nedenle toplumsal kavramların ve sorunların yer aldığı konularda değer odaklı etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

-Bu çalışmada öğrencilerin son dönemde yaşanan temel hak kaynaklı toplumsal olaylara yönelik yayınlanan haberlerin ve görüntülerin izletildiği etkinliklere ilgi gösterdiği ve bu etkinliklere ilişkin konularda çok fazla kavram ürettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle bu tür etkinliklerde görsel materyaller de kullanılarak daha fazla güncel olaylara yer verilebilir.

-Mevcut çalışma ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Temel hak kaynaklı toplumsal sorunların öğretimi için hazırlanan değer odaklı etkinliklerin farklı yaşlarda ve sınıf düzeylerinde de etkili olacağı düşünüldüğünden, değişik öğretim kademelerinde de uygulanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akdemir, M. ve Aydoğdu, H. (2019). *Epistemolojik yanılgının kaynağı: Önyargı.* Sentez Yayıncılık.

Akgül, Ş. (2018). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerinin belirlenmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel AraşTırmalar Dergisi,* 7(2), 559-582.

Althof, W. & W. Berkowitz, M. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education,* 35(4), 495–518.

Atatanır, H. ve Karataş, K. (2019). Yoksulluğa hak temelli yaklaşım. *İnsan ve İnsan, 6* (21), 453-475.

Aydemir, A. ve Ulu Kalın, Ö. (2018). 8. sınıf öğrencilerinin bağımsızlık, özgürlük,

özgüven ve çağdaşlaşma değerlerine yönelik görüşlerinin ve algısal değişimlerinin incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi, 23*(40), 87-100.

Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel Yayıncılık.

Cevizci, A. (1999). Felsefe sözlüğü. Paradigma

Chaney, P. (2017). Comparative analysis of state and civil society discourse on the ımplementation of the United Nations' convention on the rights of the child in North Africa. *The Journal of North African Studies,* 22(1), 6-34.

Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni- nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (Çev.: S. B. Demir). Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları. Tasarımı ve yürütülmesi.* (Çev. Ed., Y. Dede & S. B. Demir). (2. Baskıdan Çeviri). Anı Yayıncılık.

Çavuş, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Çiçen, M. E. (2019). *Değer eğitimi temelli drama programının 6. sınıf öğrencilerinin demokratik değerleri kazanmalarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Danış, Z. ve Şahbikan, İ. (2014). Suça sürüklenmiş çocukların yeniden toplumsallaşma sürecinde ve insan hakları bağlamında sosyal hizmet yaklaşımlarının yeri ve önemi. *Tarih Okulu Dergisi,* 7(18), 627-651.

Doğanay, A. (2015). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi (Demokratik vatandaşlık eğitimi)* (ss.145-185). Pegem Akademi.

Doğru Oral, S. (2020). İlkokul 3. sınıfta insan hakları farkındalığı geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 293-316.

Dönmez, C. ve Akyol, C. (2017). Sosyal bilgilerde değerler eğitimine eleştirel bir bakış. *International Journal Of Eurasia Social Sciences,* 8(30), 1396-1415.

Durğun, A. (2018). Türkiye'de aile içi sorunlara yönelik sosyal politikalar ve şiddetin önlenmesi, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Küsbd),* 8(1), 1-12.

Pehlivan, K. ve Acar, Y. B. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 27-38.

Dündar, H. ve Hareket, E. (2016). Türkiye'de ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler

dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 85-103.

Erbay, E. (2013). Türkiye'de çocuk işçiliğinin büyük resmi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *24*(1), 157-167.

Erbay, E. ve Tuncay, T. (2010). İnsan hakları eğitimi: güçlendirme yaklaşımı temelinde bir değerlendirme. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 1(3), 147-162.

Ereş, F. (2009). Toplumsal bir sorun: Suçlu çocuklar ve ailenin önemi. *Aile ve Toplum*, 5(17), 88-96.

Gelen, İ. (2011). Sosyal bilgiler programındaki düşünme ile ilgili bazı ortak becerilerin kazanılma düzeyinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 83-106.

Güner, T. ve Erdemli, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin hak ve sorumluluk kavramına ilişkin algıları. *7. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara Üniversitesi.*

Güngör, M. (2009). Eğitim hakkı ve sokakta yaşayan/çalışan çocuklar: Mersin İli örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 28-42.

Hançer, G. (2019). *Çocuk hakları ve çocuk istismarı konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Hareket, E. (2018). *Eğitim hukuku bağlamında çocuk hakları eğitimi: bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hareket, E. ve Yel, S. (2017). Which perceptions do we have related to our rights as child? child rights from the perspective of primary school students. *Journal Of Education and Learning*, 6(3), 340-349.

Has, S., Baytar, İ. ve Enginyürek, M. (2018). Hak İhlalleri. İçinde H. Akengin & İ. Dölek (Ed.), *Günümüz dünya sorunları* (ss.143-165). Pegem Akademi.

Izgar, G. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlara etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar, ilkeler, teknikler.* Nobel Yayın Dağıtım.

Karcı, Y. (2016). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusunda farkındalık düzeylerini belirleyen faktörler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kocacık, F. (2001). Şiddet olgusu üzerine. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2(1)*, 1-7.

MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6, 7. sınıflar),*

www.meb.gov.tr.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2. Baskı) (Çev. Ed. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi.

Mooney, L. A & Knox, D. (2011). Understanding social problems 7. education, *East Carolina University*, Wadsworth, Cengage Learning.

Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(1)*, 333-344.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M ve Demir, S. B. (Ed.). Pegem Akademi.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.

Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. İçinde Y. Şefik (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss.41-55). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Şener Taplak, A., Polat, S. ve Yüzer, S. (2014). Çocuk haklarında unutulanlar ve çözüm önerileri. *ERÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2*(1), 62-7.

Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.

Tiftikçi, M. Ş. (2018). *Sosyal bilgiler beşinci sınıf öğrencilerinin çocuk hakları farkındalığına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Topçu, B. (2019). *Yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim.

Torun, F. ve Duran, H. (2014). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*, 419-448.

Torun, Y. (2010). İnsan hakları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 415-424.

Turhan, A. (2016). İnsan hakkı kuşakları arasındaki tamamlayıcılık ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 4*(2), 357-378.

Uçuş, Ş. (2016). Exploring children's perceptions and metaphors on children's rights. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 811-833.

Uçuş, Ş. (2014). Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi: uygulama öğretmeninin ve katılımcıların görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 1-24.

Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak "değer ve değer eğitimi". R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi. Pegem Akademi.

Üste, R. B. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. *Ege Akademik Bakış (1),* 295-310.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Summary

Purpose

This study was carried out in order for students to see the social problems originating from fundamental rights today from different perspectives and to produce different solutions to these problems by putting values at the center. The main problem of the research is “Is there an effect of value-oriented activities aimed at understanding social problems stemming from fundamental rights within the scope of social studies course?” poses a question. In this direction, answers to the following questions were sought in the study.

Methodology

In the present study, mixed method was used to determine the effect of value-oriented activities on understanding social problems stemming from fundamental rights within the scope of social studies course. The quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used in the quantitative dimension of the present study, which was created according to the mixed design. In the qualitative aspect of the study, "Social Problems Questionnaire", "Problem Tree Diagram", "Social Change and Values Questionnaire" prepared by the researcher were used. The obtained data were analyzed through content analysis. The study group of the current research consists of seventh grade students of a state secondary school in Gemlik district of Bursa province in the 2019-2020 academic year. The research was carried out with four branches in the school. The 7/C and 7/F classes of the school were determined as the experimental group (n=47), and the 7/D and 7/E classes were determined as the control group (n=49). Before the implementation of the designed activity program, the data collection tools prepared were applied to the experimental groups and control groups. In the next process, while the activities prepared by the researcher in the experimental groups were carried out by the social studies teacher within 6 lesson hours, the training was carried out in the control groups by using the textbooks prepared with methods and techniques suitable for the curriculum. After the application, the data collection tools prepared were applied to the experimental groups and control groups.

Findings

Experiment group and control group students think of expressions such as "right to education, right to life, inalienable and inalienable rights, freedom, justice, being human" when the fundamental right is mentioned before and after the application. It was observed that the experimental group students used different concepts such as "equality, right to health, right to shelter, right to animal, right to nature, unrestricted rights, right to protection, constitution, right to food, right to choose and be elected" after the application. Experimental and control group students'

statements about the causes of fundamental rights-related problems such as "violation and restriction of rights, the application and killing of violence against people, the inequality of education opportunities, the cruelty and torture of people to animals, the restriction of children's rights" before and after the application. appear to be used. After the application, the students in the experimental group used different expressions such as "the employment of children, the violation of the right to life, the lack of punishment for those who killed people, the outbreak of wars, the violation of the privacy of private life".

The themes of "social and psychological effects, effects on animals, effects on women, effects on children and effects on education" were formed with the expressions of the experimental group and control group students before and after the application regarding the effects of fundamental rights-related problems on society. Under these themes, there are expressions such as "increasing problems and deficiencies in the implementation of rights, violation of the right to life, disruption of order, psychological distress, increase in violence, decline in society, increase in murders, animal deaths, child labor, exposure from education rights". Before and after the application of the experimental group and control group students for the solution of fundamental rights-related problems; He used expressions such as "increasing the penalties for violence and death, raising people's awareness of their rights, enacting laws against rights violations, providing equal education opportunities everywhere, taking measures for women, getting shelter and food for animals, and compulsory lessons specific to rights at all levels in schools". In addition, after the application, it is seen that the students in the experimental group used different expressions such as "teaching people values, fines and prison sentences for those who make children work, compulsory sending to school, equalization of people in health services".

It is seen that the control group students emphasized the values of "respect, love, equality, empathy, responsibility, freedom" before and after the application regarding the missing values at the root of the problems stemming from fundamental rights. While the students in the experimental group stated the values of “respect, love, empathy, honesty, responsibility, justice and tolerance” before the application, after the application they stated “freedom, equality, independence, solidarity, benevolence, sensitivity” together with these values and industriousness in a more comprehensive way. While the control group students emphasized the values of "respect, love, freedom, equality, benevolence, empathy, tolerance, solidarity" before the application regarding the values that should be in the solution of problems stemming from fundamental rights, after the application these values were accompanied by "justice and peace" appear to emphasize their values. While the students in the experimental group expressed the values of "respect, love, honesty, empathy, freedom, conscience,

justice" before the application, they expressed the values of "solidarity, independence, peace, sensitivity, hospitality, family unity" together with these values after the application “giving and hard work” expresses the values more comprehensively.

Conclusion and Discussion

As a result of the analyzes made on the causes of social problems originating from fundamental rights, their effects on society, their solutions, and their relationship with values, it is seen that while the expressions of the experimental group and control group students before the application were similar, the expressions of the experimental group students after the application were considerably enriched and diversified compared to the expressions of the control group students. In addition, while there was a significant difference in the percentages of change in the expressions of the students in the experimental group before and after the application, it was determined that this difference was not significant in the control group. It is thought that more than one factor is effective in the emergence of the difference in the experimental group. In this context, it can be seen as one of the most important factors that values are at the center of the activities prepared by the researcher and applied to the experimental group. The other factor is that value-oriented activities are prepared according to contemporary methods-techniques that will enable students to present their ideas willingly. Particularly, the current events regarding the violations of rights in recent times were processed using visual materials and since it is a region sensitive to animal rights, focusing on this issue in the activities attracted the attention of the students and increased their participation in the lesson. In line with the determined factors, it can be concluded that value-oriented activities are effective in understanding social problems originating from fundamental rights. It has been seen that the value-oriented activities applied in line with the findings and results obtained in the research contribute to the students' ability to see social problems originating from fundamental rights from different perspectives and to produce solutions. For this reason, it can be suggested to give more space to value-oriented activities on issues involving social concepts and problems.

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Ergenlerde Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Duygusal Sorunlar ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Investigation of the Relationships between Perceived Parental Attitudes and Emotional Problems and Social Anxiety in Adolescents

Özlem ÇAKMAK TOLAN*
Ruken AYGAZ**

Geliş/Submitted: 14.01.2022
Kabul/Accepted: 12.03.2022
Yayın/Published: 26.03.2022

doi 10.29228/INESJOURNAL.57279

Makale Türü: **Araştırma Makalesi** Article Information: **Research Article**

Citation / Atıf

Çakmak Tolan, Ö. ve Aygaz, R. (2022). Ergenlerde algılanan ebeveyn tutumları ile duygusal sorunlar ve sosyal kaygı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 192-231.

Çakmak Tolan, Ö. & Aygaz, R. (2022). Investigation of the relationships between perceived parental attitudes and emotional problems and social anxiety in adolescents. *The Journal of International Education Science*, 9 (30), 192-231.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

***Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, ozlemtolan@gmail.com**
****Yüksek Lisans Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, ruken.aygaz@gmail.com**

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Ergenlerde Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Duygusal Sorunlar ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi [1]

Investigation of the Relationships between Perceived Parental Attitudes and Emotional Problems and Social Anxiety in Adolescents

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇAKMAK TOLAN
Ruken AYGAZ

Öz: Bu araştırmanın temel amacı ergenlerde algılanan ebeveyn tutumları ile duygusal sorunlar ve sosyal kaygı arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmaya yaşları 13-16 arasında değişen 198 kız ve 199 erkek olmak üzere 397 lise öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları Ölçeği Çocuk Formu (KAET-Ç), Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ), Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için t testi, Pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde; ergenlerin sosyal kaygı seviyesi, yaşadığı güçlükler, duygusal sorunlar ve sahip oldukları olumlu sosyal davranışların cinsiyete göre farklılaştığı gözlemlenmiştir. Kızların erkeklere oranla sosyal kaygı seviyesinin daha yüksek olduğu, daha fazla duygusal sorun ve güçlük yaşadıkları ve daha yüksek olumlu sosyal davranış sergiledikleri saptanmıştır. Ayrıca ergenlerin algıladıkları ebeveyn tutumlarının sosyal kaygıyı, ergenin yaşadığı zorlukları, duygusal sorunları ve sahip olduğu sosyal davranışları yordadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda ergenlerin yaşadığı duygusal sorunlar arttıkça sosyal kaygı düzeyinin de arttığı bulgular arasındadır. Ergenlerin olumlu sosyal davranışları ile yaşadıkları güçlük seviyeleri arasında negatif yönde, toplam güçlük ile sosyal kaygı ve duygusal sorunlar arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn tutumları, sosyal kaygı, duygusal sorunlar, ergenler.

---

[1] "COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 26.10.2021 tarih ve 162850 sayılı izni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Sorumlu Yazar: Özlem ÇAKMAK TOLAN

Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. This study was prepared with the approval of Dicle University Social and Human Sciences Ethics Committee. Corresponding Author: Özlem ÇAKMAK TOLAN

Abstract: The main purpose of this research is to examine the relationships between perceived parental attitudes and emotional problems and social anxiety in adolescents. 397 high school students, 198 girls and 199 boys, aged between 13-16, participated in the study. Demographic Data Form, the Egna Minnen Betraffande Uppfostran-Short Form (S-EMBU), the Social Anxiety for Adolescents (SAS-A) and the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) were used as data collection instruments. T test, Pearson correlation analysis and simple linear regression analysis were used to analyze the obtained data. As a result of the analyzes; social anxiety level of adolescents, difficulties experienced, emotional problems and their positive social behaviors differed according to gender. Girls have higher levels of social anxiety than boys, experiencing more emotional problems and difficulties and exhibited higher positive social behavior. In addition, it was understood that the parental attitudes perceived by the adolescents predicted the social anxiety, adolescents difficulties and emotional problems and the social behaviors he/she has. At the same time, it is among the findings that the as the emotional problems experienced by adolescents increase, the level of social anxiety also increased. It was observed that the emotional warmth perceived by the adolescents from their parents reduced their social anxiety, emotional problems and difficulty levels. It has been determined that there is a negative relationship between the prosocial behaviors of the adolescents and the difficulty levels they experience, and a positive relationship between the total difficulty and social anxiety and emotional problems. The findings were discussed in the light of the relevant literature.
Keywords: Parental attitudes, social anxiety, emotional problems, adolescents.

Giriş

Ergenlik biyolojik, bilişsel ve psikososyal olarak farklılaşmanın yaşandığı, vücut kimyasını, görünümünü ve dolayısıyla vücut imajını kökten değiştiren önemli biyolojik değişikliklerin meydana geldiği bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte, çocuk yaşadığı psikolojik başkalaşım nedeniyle kendisiyle daha fazla ilgilenmeye başlamakta; benmerkezcilik ergenlik döneminde doruğa ulaşmakta ve kişisel görünüm, sosyal onay ile ilgili endişeler açığa çıkmaktadır. Bu değişikliklere ek olarak, ergenlik aileden özerk olmayı, cinsiyete uygun davranışların bütünleşmesini, romantik ve cinsel ilgilerin ortaya çıkmasını, kişinin sosyal yapılar ve hiyerarşilerdeki rolünü içeren bütünleşik bir benlik duygusunun gelişimini içermektedir. (Ladd, 1999). Benlik bilincinin gelişimi ve ergenin başkalarının kendi görünüşü ve davranışlarıyla meşgul olduğuna dair bu inancı yaşanan sosyal kaygıyı anlamak açısından önemlidir (Hudson ve Rapee, 2000).

Çalışmamız kapsamında incelenen değişkenlerden biri olan sosyal kaygı; yoğun utanma, aşağılanma ve sosyal durumlarda başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu ve korkulan durumlardan kaçınma eğilimi ile karakterize sık görülen bir sorun olarak tanımlanmaktadır (Kashdan ve Heerbert, 2001). Genellikle geç

çocukluk veya ergenlik döneminde başlayan sosyal kaygının, kronik bir seyir izlediği ve akademik, mesleki ve sosyal işlevselliği önemli ölçüde bozduğu belirtilmektedir (Harvey vd., 2000). Sosyal kaygı düzeyi yüksek bireylerin yaşadıkları kaygı, genellikle içinde bulundukları ortamın formellik derecesi ve kişinin kendini inceleme altında hissetme oranı ile artış göstermektedir. Hissedilen kaygıya, yaşadığı durumlardan kaçınma isteği ve sosyal etkileşimlerdeki rahatsızlıklar eşlik edebilmektedir. Bir sohbete katılmak, bir konuşma yapmak vb. gibi, insanların başkalarının ilgi odağı olduğu veya olabileceği durumlar, kişiler arası değerlendirme olasılığını taşır ve insanlar birbirleri hakkında yargıda bulunurlar. Sosyal anksiyetesi olan bireylerin, bu tür sosyal durumları deneyimlerken korku ve kaygı duyduğu bilinmektedir ancak bu kişiler bahsedilen korku ve kaygı durumlarını sosyal etkileşimin var olmadığı durumlarda da yani bunu hayal ederken de kaygılanabilir ve düşünürken rahatsız olabilirler (Kashdan ve Heerbert, 2001).

Dodge ve diğerleri (1988), yüksek sosyal kaygının, olumsuz öz ifadelerin baskınlığı ile de ilişkili olduğunu bildirmiştir. Bu olumsuz öz ifadeler genellikle dört kategoriye ayrılmaktadır:

1. Genel sosyal yetersizlik düşünceleri
2. Başkalarının sıkıntının farkında olmasıyla ilgili endişeler
3. Olumsuz değerlendirilme korkusu
4. Uyarılma veya performansla meşgul olma

Sonuç olarak, sosyal kaygı ile ilgili kişinin davranışının özellikle başkaları tarafından incelendiği ve eksik bulunabileceği düşüncesinde olması ve davranışının başkaları tarafından zaten yetersiz olarak değerlendirildiği yargısında bulunması gibi ergenlik dönemiyle yakından ilgili iki faktör elde edilmektedir. Sosyal kaygı yaşayan kişiler için başkaları tarafından olumlu değerlendirilmenin temel önem arz ettiği belirtilmektedir (Rapee ve Heimberg, 1997). Bununla birlikte sosyal kaygı düzeyi yüksek kişiler, diğer insanların eleştirel olduklarını varsayarlar ve onlar tarafından olumsuz olarak değerlendirebilecekleri yargısına sahiptirler. Bunların yanı sıra, sosyal kaygılı bireylerin şemaları, sosyal durumlarda kendilerine ilişkin görüşlerini doğrulayacak şekilde bilgiyi işlerler. Anksiyete bozukluğu olan kişilerin yaşadığı çeşitli duygusal durum ve koşullardan belleğin nasıl etkilenebileceğini ele alan bir araştırmada, kaygılı bireylerin endişeli düşünce ve inançlarına uyan uyaranları daha iyi hatırladıkları sonucuna ulaşılmıştır (MacLeod ve Mathews, 2004). Glazier ve Alden (2019) ise, kaygılı bireylerin sosyal bir görevi yerine getirdikten sonra aldıkları olumlu geribildirimi hatırlama oranını ölçtükleri bir çalışmada, sosyal kaygılı bireylerin, kaygılı olmayan katılımcılara oranla, daha az olumlu ayrıntı hatırladıklarını ileri sürmüşlerdir.

Sosyal kaygının bilişsel modelindeki ana kavram, kaygı, öfke veya üzüntü gibi olumsuz duyguların üretilmesinden sorumlu olan olayların kendi başına olaylar değil, insanların beklentileri ve yorumları olduğu fikridir. Önemli yorumlar veya bilişler, algılanan psikososyal tehlike ile ilgilidir (Beck ve Clark, 1988). Bilişsel model, sosyal kaygısı olan bireylerin, sosyal bir durumdayken, ortamda neler olduğuna nispeten daha az dikkat ettiklerini öne sürerek, kaygılı kişilerin dikkatlerini, ayrıntılı bir şekilde kendini gözlemlemeye ve izlemeye kaydırdıklarını belirtmişlerdir (Rapee ve Heimberg, 1997).

Çalışmamızın bir diğer değişkeni olan ergenlerin yaşadığı güçlükler ya da ruhsal ve duygusal sorunlar, sosyal kaygıyla sınırlandırılamayacak kadar geniş bir yelpazede seyretmektedir. Ergen ruh sağlığı üzerine yapılan araştırmalar, ergenlerin bazılarının önemli psikolojik zorluklar yaşamadan bu dönemi geçirdiğini ve benlik saygısı gibi göstergelerin ergenlik döneminde giderek daha olumlu hale geldiğini ortaya koymakla birlikte, ergenliğin doğası gereği bir zorluk dönemi olduğu, yaşam döngüsünün bu aşamasında sorunlu gelişimin normatif gelişimden daha fazla olduğu ve ergenlik çağında zorluk yaşayan gençlerin oranının arttığı belirtilmektedir (Steinberg ve Moris, 2001). Yaygınlık çalışmaları, çocukların ve ergenlerin %17 ile %26'sının en az bir psikiyatrik bozukluk için tanı ölçütlerini karşıladığını göstermiştir. Özellikle karşıt olma-karşı gelme bozukluğu, davranım bozukluğu ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi davranış sorunları ile anksiyete bozuklukları ve depresyon gibi duygusal sorunlar gençlerde sıklıkla teşhis edilmektedir (Verhulst vd., 1997). Türkiye'de yapılan bir çalışmada, ergenlerden oluşan örneklemin %38'inin en az bir psikiyatrik tanı aldığı, bu tanılar arasında depresyon tanısının %71'lik oranla ilk sırada olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Depresyondan sonra en sık görülen tanılar ise özgül fobi, bulimia nervoza ve sosyal fobi olmuştur (Bilal, 2005). Ayrıca, intihar, çeşitli türlerde madde kötüye kullanımı ve diğer birçok psikolojik bozukluğun teşhisinin ergenlik döneminde arttığı gözlenmiştir. (Petersen ve Hamburg, 1986). Türkiye'deki intihar vakalarının demografik özelliklerine ilişkin yapılan bir araştırmada, intiharların 15-34 yaş arasında yoğunlaştığı, kadınların erkeklere kıyasla daha genç yaşta intihar ettiği ve intihar eden kadınların yarısından fazlasının 25 yaşından daha küçük olduğu bulunmuştur (Harmancı, 2015).

Uzun yıllar boyunca, ergenlik dönemindeki davranışsal ve zihinsel işlev bozukluklarına ilişkin yapılan araştırmalar, büyük ölçüde tek bozukluk veya tek sorun odaklı yaklaşımlara dayanmaktadır, yani çalışmalar her seferinde belirli bir bozukluğa veya soruna odaklanmıştır. Ancak psikiyatrik bozuklukların eş tanıları ve ergenlik döneminde sorunlu davranışların birlikteliği konusu önemli araştırma konuları olarak ortaya çıkmıştır (Garnefski ve Diekstra, 1997). Yapılan bir çalışmada ergenlerin %6,93'ünün en az bir psikiyatrik bozukluk için tanı ölçütlerini karşıladığı, %11,4'ünün ise birden

fazla tanı kriterlerini karşıladığı ve bunlar arasında en sık görülen durumların DEHB ve yıkıcı bozukluklar olduğu vurgulanmıştır (Bøe vd., 2021). Örneğin depresyon tanısı almış ergenlerin, %76'sının ortaokulu tamamlayamadığı, %36'sınıın yetişkinlikte işsiz kaldığı ve %46'sının ise beklenmedik hamilelik veya erken ebeveynlik yaşadığı ileri sürülmüştür. Bunlara ek olarak, ergen depresyonunun yetişkinlikte düşük gelir, yalnızlık ve anksiyete gibi sonuçlar doğurabileceği ifade edilmiştir (Clayborne vd., 2019). Türkiye'de yapılan bir çalışmada DEHB tanısı alan çocukların %89,5'inde en az bir eş tanı tespit edilmiştir. Eş tanıların dağılımına bakıldığında ise, karşıt olma-karşı gelme bozukluğunun %60,7, enürezis noktürnanın %23,5, anksiyete bozukluklarının %22,8, davranım bozukluğunun %7,1 oranında görüldüğü ifade edilmiştir (Aktepe, 2011).

Mevcut çalışmada kullanılan Güçler ve Güçlükler Anketi'nin kişinin sahip olduğu güç olarak tanımladığı sosyal davranışlara sahip bireyler, paylaşmayı seven, diğer insanların duygularını önemseyen, yardım etmeye istekli hoşgörülü ve empati kurabilen kişiler olarak görülmektedirler. Ergenlik, sosyal gelişimde ve akran ilişkilerinin de doğasında sistematik değişiklikleri içerir; akran grubunun boyutu ve karmaşıklığı artar. Ergenliğin stereotipik görünümüne, akran etkileşiminin sıklığı ve yoğunluğu eşlik eder. Dolayısıyla ergenlerin olumlu sosyal davranışlar sergilemelerinin yeni ilişkiler edinebilmeleri açısından önem kazandığı belirtilmektedir (Carlo ve Randall, 2001). Brown ve diğerleri (1986), ergenlik döneminde akran grubu üyeliğinin olumlu yönlerini tanımlarken, grupların üyeleri için bir destek kaynağı olduğunun altını çizmişlerdir. Akran ilişkilerinin önemini vurgulayan bir çalışmada, olumlu akran ilişkilerinin ergenlerde mutluluk düzeyini arttırdığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır (Köse, 2015). Pope ve Bierman (1999) ergen akran sorunlarının ve antisosyal davranışların öngörülmesinde saldırganlık ve diğer düzensiz davranışların aracı rollerini inceledikleri bir çalışmada, akran sorunları yaşayan çocukların, daha saldırgan ya da içe kapanık olduklarını belirtmişlerdir. Erath ve diğerleri (2007), artan akran mağduriyeti ve azalan akran kabulünün sosyal kaygıya neden olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Dolayısıyla bu dönemde olumlu akran ilişkileri kurma ve sürdürme başarısı, yaşam boyu sağlıklı sosyo-duygusal uyumun önemli bir yönü olarak kabul edilmektedir (Dykas vd., 2008).

Ergenin uyumsuzluğu, var olan gelişimsel dönemin gerekliliği olarak kabul görse de ergen psikopatolojisinin genellikle aile etkileşim örüntüleri ve çocuk yetiştirme stilleri bağlamında anlaşılması gerektiği vurgulamaktadır (Steinberg, 2001). Ebeveynlik stilinin, ergenlerin refahının ve iyilik halinin ana belirleyicisi olduğu görüşü alanyazında önemini korumaktadır (Shenaar-Golan ve Goldberg, 2019; Davis vd., 2015; Heaven ve Ciarrochi, 2008). Darling ve Steinberg (1993), ebeveynlik stilini çocuğa karşı iletilen ve birlikte ele alındığında ebeveynin davranışlarının ifade edildiği duygusal bir iklim yaratan, çocuğa yönelik tutumların bir bütünü olarak tanımlamışlardır. Bu davranışlar, hem ebeveynlerin ebeveynlik görevlerini yerine getirdikleri belirli ve amaca

yönelik davranışları hem de jestler, ses tonundaki değişiklikler veya kendiliğinden duygu ifadesi gibi hedefe yönelik olmayan ebeveyn davranışlarını içermektedir.

Araştırmalar çocuk yetiştirme ile ilgili, otoriter, çocuk merkezci, müdahaleci, sahiplenici, katı, koruyucu ve ihmalci gibi kavramları içeren çok çeşitli davranış ve tutumlara odaklanmıştır (Rapee, 1997). Schaefer (1965), çocuk yetiştirme tutumlarının kabul/ret, psikolojik özerklik/denetim ve sıkı/gevşek kontrol olarak üç boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. Siegelman (1965) ise seven, talep eden ve cezalandıran anne-baba olmak üzere üç stil ortaya koymuştur. Ebeveyn çocuk yetiştirmeyi, sıcaklık, aşırı kontrol ve reddetme olmak üzere üç alanda işlevselleştiren Rohner ve Pettengill'in (1985) kavramsallaştırması sık kullanılan tanımlamalar arasındadır. "Reddetme" ve "aşırı koruma" olumsuz, "duygusal sıcaklık" ise olumlu tutumlar olarak alanyazında yer edinmiştir. Qian ve Xia (2001), olumsuz olarak kabul edilen "reddetme" ve "aşırı koruma" ebeveyn tutumlarının ve borderline ve narsisistik kişilik bozukluğu gibi birçok psikiyatrik bozuklukla ilişkili bulunduğunu belirtmişlerdir.

Bu kavramsallaştırma süreci uzun bir döneme yayılmış ve farklı ebeveynlik tarzlarının çocuk gelişimini etkileyebileceği süreçler hakkındaki teoriler çeşitlilik göstermiştir (Darling ve Steinberg, 1993). Bu bağlamda, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumlarını ve bunların çocuklar üzerindeki etkilerini değerlendirmek için deneysel bir yapı oluşturan Baumrind (1978), ebeveyn tutumlarını otoriter, yetkeci ve izin verici olarak üç başlıkta ele almıştır. Otoriter ebeveyn, itaati bir erdem olarak değerlendirir ve çocuğun eylemlerinin veya inançlarının ebeveynin doğru davranış olduğunu düşündüğü şeylerle çatıştığı noktalarda öz-iradeyi dizginlemek için cezalandırıcı önlemleri tercih eder. Yetişkin kontrolünün izin verici prototipi, ebeveynin çocuğun dürtülerine ve eylemlerine karşı olumlu, kabul edici ve iyi huylu bir şekilde davranmasını gerektirir. Yetkeci ebeveyn, çocuğun etkinliklerini rasyonel bir şekilde yönlendirmeye çalışır, yetişkin bakış açısını zorlar ancak çocuğun bireysel ilgi alanlarını ve özel yollarını tanır. Ebeveynleri yetkeci -sıcak ve katı- olan çocuklar, izin veren, otoriter veya kayıtsız ebeveynler tarafından yetiştirilen akranlarına göre, daha yüksek düzeyde yeterlilik ve psikososyal olgunluk sergilerler. Yani yetkeci ebeveynliğin, tıpkı erken ve orta çocuklukta olduğu gibi, ergenlik döneminde de çok çeşitli psikolojik ve sosyal avantajlarla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Steinberg ve Morris, 2001). Yetkeci ebeveynlik farklı şekillerde etiketlenmiş ve işlevselleştirmiş olmakla birlikte (örneğin, "etkili ebeveynlik", "olumlu ebeveynlik"), ebeveyn duyarlılığı ve talepkârlığının birleşiminin tutarlı bir şekilde ergen uyumu, okul performansı ve psikososyal olgunluk ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Steinberg 2000).

Belli bir döneme kadar çocukların ilişki kurdukları kişiler sadece anne ve babalarıdır. Bu nedenle ebeveynler çocukların kişilik gelişiminde büyük bir etkiye sahiptirler. Çalışmalar, düşük bakım, yüksek reddetme ve aşırı koruma ile karakterize edilen

ebeveyn yetiştirme tarzlarının çeşitli psikolojik bozukluklarla ilişkili olduğunu gösterirken (Gerlsma vd., 1990; Parker, 1983), duygusal sıcaklığın gelecekteki depresyona karşı koruyucu olduğunun altı çizilmiştir (Eisemann, 1997). Aynı zamanda, ebeveyn sıcaklığı ve sempatisinin, ergenlerin olumlu sosyal davranışları sergileme düzeylerini arttırdığı belirtilmiştir (Carlo vd., 2011).

Algılanan ebeveyn tutumlarının yetişkin psikopatolojisi üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Richter vd., 1995). Muris ve Merckelbach (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, kaygılı çocuk yetiştirme davranışları ve ebeveyn kontrolünün, kaygı bozuklukları ile pozitif ilişki içerisinde olduğu, özellikle yaygın kaygı bozukluğu, ayrılık kaygısı bozukluğu ve çevresel-durumsal fobi semptomlarının ebeveyn yetiştirme tutumlarından kaynaklanabileceği gözlemlenmiştir. Johnson ve diğerleri (2001) tarafından yapılan bir başka çalışmada, uyumsuz ebeveyn davranışının, ergenlik ve erken yetişkinlik dönemindeki psikiyatrik bozukluklarla ilişkili olduğu; çocukluk döneminde yüksek düzeyde uyumsuz ebeveyn davranışına maruz kalan bireylerin çoğunun erken yetişkinlik döneminde bir psikiyatrik bozukluğa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Weich ve diğerleri (2009) tarafından aile ilişkileri ve yetişkinlikteki ruhsal bozukluklar arasındaki ilişkilerin sistematik olarak incelendiği bir çalışmada ise, çocuğun yaşadığı kötü muamele ya da ihmalin ergenlikte depresyon, anksiyete veya TSSB gibi psikiyatrik bozukluklara temel olabileceği ve çocukluk döneminde annenin duygusal olarak ulaşılmazlığının ergenlik dönemindeki intihar girişimlerini arttırabileceği ileri sürülmüştür. Aile toplumun en küçük yapıtaşı olarak çocuğun sosyalleşmeye dair adımlarının atıldığı ilk yer olarak kabul edilir. Çocuğun bu sosyalleşme sürecinde etkileşim içine girdiği kişiler öncelikle anne ve babasıdır. Sonuç olarak çocuk yetiştirme uygulamaları kişilik özelliklerinin önemli belirleyicileri ve daha sonraki ruhsal bozuklukların öncüleri olarak görüldüğünden, ergen davranışlarının, olumlu ve olumsuz özellikleri ile sosyal ve aile çevresi arasındaki ilişkiler bağlamında açıklanması kabul gören bir yaklaşım olmuştur (Kwon, 2007).

İlgili alanyazın incelendiğinde, ebeveyn tutumu, güçler ve güçlükler, sosyal kaygı ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ebeveyn tutumu ile güçler ve güçlükler arasındaki ilişki incelendiğinde, Akdeniz (2017), ergenlerde reddedici anne ve aşırı koruyucu baba tutumlarının psikolojik belirtilere neden olabileceği ve diğer çocuklara göre daha fazla davranışsal ve duygusal problemler yaşanabileceğini ileri sürmüştür. Ahmadova ve Yavuz (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, otoriter ebeveyn tutumunun çocukların duygusal ve davranışsal sorunları ile ilişkili olduğu ve dikkat eksikliği hiperaktivite belirtileri riskini arttırdığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca demokratik ebeveyn tutumunun çocuklarda olumlu sosyal davranışları sergileme düzeylerini arttırdığını ileri sürmüşlerdir. Bao ve diğerleri (2016) ise, aşırı müdahale/aşırı koruyucu veya cezalandırıcı ebeveynlik stratejilerindeki artışın, çocukların

davranış problemlerindeki artışa sebep olduğunu bildirmişlerdir. Nilsen (2013), bir ebeveynlik stratejisi olarak aşırı kontrolün, çocukların kendi bildirdikleri duygusal belirtileri yordadığını ifade etmiştir.

Algılanan ebeveyn tutumları ve sosyal kaygı arasındaki ilişki açısından, anne ve babadan algılanan reddedilmenin sosyal kaygıyı açıklayan bir boyut olduğu belirtilmektedir (Mothander ve Wang, 2014). Spokas ve Heimberg (2009) yaptıkları bir araştırmada, sosyal kaygı ile aşırı korumacı ebeveynlik hatıraları arasında önemli bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Wang ve diğerleri (2010), aşırı koruyucu ebeveyn stilinin çocuklardaki sosyal kaygıyı etkileyeceğini öne sürmüşlerdir. Akgün ve diğerleri (2007), anne ve babalarının otoriter tutuma sahip olduğu çocukların sosyal kaygı seviyelerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Teke ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, anneden algılanan otoriter tutum ile sosyal kaygının ilişkili olduğu yönünde bir sonuca ulaşılmıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında ilgili alanyazın incelendiğinde algılanan ebeveyn tutumu ile sosyal kaygı, güçler ve güçlükler değişkenlerinin ergen yaş grubunda birlikte ele alındığı bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla yapılan çalışmada ergenlerin algıladıkları ebeveyn tutumları ile yaşadıkları güçlükler ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Soruları:

1- Ergenlerin yaşadığı sosyal kaygı, duygusal sorunlar ve sahip oldukları güçler cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2- Ebeveyn tutumları sosyal kaygıyı yordamakta mıdır?

3- Ebeveyn tutumları ergenlerin yaşadıkları duygusal sorunları yordamakta mıdır?

4- Ebeveyn tutumları ergenlerin sosyal davranış sergileme düzeylerini yordamakta mıdır?

5- Ebeveyn tutumları, ergenlerin yaşadıkları duygusal sorunlar ve sosyal kaygı arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ergenlerde algılanan ebeveyn tutumu ile duygusal sorunlar ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla betimsel araştırma modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ilinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört lisede öğrenim gören 13-16 (14.87±0,044) yaşları arasında 397 ergen oluşturmuştur. Katılımcıların 198'i kız (%49,87) 199'u erkektir (%50,13). Katılımcıların 127'si (%31,9) lise 1, 166'sı (%42,8) lise 2, 104'ü (%26,3) ise lise 3 öğrencisidir. Annesi okuma-yazma bilmeyen öğrenci sayısı 5 (%1,3), annesi ilkokul mezunu olan öğrenci sayısı 107 (%27), annesi ortaokul mezunu olan öğrenci sayısı 47 (%11,8), annesi lise mezunu olan öğrenci sayısı 105 (%26,4), annesi üniversite mezunu olan öğrenci sayısı ise 133'tür (%33,5). Babanın eğitim durumuna bakıldığında; okuma yazma bilmeyen baba sayısı 4 (%1), ilkokul mezunu olan baba sayısı 25 (%6,3), ortaokul mezunu olan baba sayısı 30 (%7,6), lise mezunu olan baba sayısı 119 (%30), üniversite mezunu olan baba sayısı ise 218'dir (%54,9).

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu, Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları Ölçeği Çocuk Formu (KAET-Ç), Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ), Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) kullanılarak toplanmıştır. Uygulama öncesinde, çalışmada yer alan ölçeklerin sıralaması, araştırmacı tarafından değiştirilmiştir. Kişisel bilgi formu her katılımcı için ilk sayfada yer almıştır. Böylece yorgunluk etkisi en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form araştırmaya katılan bireylerin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin ekonomik durumu, anne/babanın eğitim durumu ve aile yapısı gibi kişisel ve demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları Ölçeği Çocuk Formu (KAET-Ç): Arrindel ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen ölçek, duygusal sıcaklık, aşırı koruyuculuk ve reddedicilik olmak üzere üç alt boyutu içermektedir. Bu çalışmada ölçeğin 23 maddeden oluşan kısa formu kullanılmıştır. Ölçek Dirik ve diğerleri tarafından (2015) Türkçe'ye uyarlanmıştır. KAET-Ç'nin alt ölçeklerinin iç tutarlılık değerleri babanın duygusal sıcaklığı, aşırı koruyuculuğu ve reddediciliği için sırasıyla .79, .73 ve .71'dir. Anne için iç tutarlılık katsayıları ise duygusal sıcaklık, aşırı koruyuculuk ve reddedicilik için sırasıyla .75, .72 ve .64'tür (Dirik vd., 2005). Bu çalışmada iç tutarlılık değerleri babanın duygusal sıcaklığı, aşırı koruyuculuğu ve reddediciliği için sırasıyla .71, .78, .74; annenin duygusal sıcaklığı, aşırı koruyuculuğu ve reddediciliği için sırasıyla .77, .75, .75 olarak bulunmuştur.

Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ): LaGreca, Dandes ve Wick (1988) tarafından geliştirilen ölçek daha sonra LaGreca ve Lopez (1998) tarafından ergenlere uyarlanmıştır (Aydın ve Tekinsav-Sütçü, 2007). ESKÖ, 4'ü ilişkisiz olmak üzere 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, olumsuz değerlendirilme korkusu, genel durumlarda

sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma, yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, olumsuz değerlendirme korkusu için .83, genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma alt boyutu için .68, yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma için .71 ve ölçeğin tamamına ilişkin .88'dir (Aydın ve Tekinsav-Sütçü, 2007). Bu çalışmada iç tutarlılık değerleri ODK için .88, GSKHD için .76 ve YSKHD için .80 olarak bulunmuştur.

Güçler ve Güçlükler Anketi (SDQ – Tur): Çocuk ve gençlerde ruhsal sorunları ölçmek için Goodman (1997) tarafından geliştirilen GGA, üçlü Likert tipi derecelendirme içermektedir. Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Güvenir ve diğerleri (2008) tarafından yapılmıştır. GGA, dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik, davranış sorunları, duygusal sorunlar, akran sorunları ve sosyal davranışlar olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır. Her alt ölçekte beş madde vardır. Her başlık kendi içinde değerlendirildiği gibi ilk dört başlığın toplamı toplam güçlük puanını vermektedir (Goodman, Meltzer ve Bailey, 2003). Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları, toplam güçlük alt ölçeği için .73, duygusal sorunlar için .70, davranış sorunları için .50, Dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik için .70, akran sorunları için .22 ve sosyal davranışlar için ise .54 olarak bulunmuştur (Güvenir vd., 2008). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa değerleri, toplam güçlük alt ölçeği için .68, duygusal sorunlar için .67, davranış sorunları için .42, dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik için .48, akran sorunları için .38 ve sosyal davranışlar için ise .71'dir.

İşlem

Veri toplama sürecinden önce, araştırma kapsamında gerekli izinler öncelikle Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan, sonrasında ise Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Ölçme araçlarının uygulanmasından önce, verilerin kullanım amacına ilişkin hazırlanmış olan Veli Onam Formu, ebeveynlere ulaştırılmıştır. Ebeveynlerinin rızası alınan öğrencilere çalışmayla ilgili bilgi verilerek onamları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri 20-26 Kasım 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmada kullanılan Güçler ve Güçlükler Anketi'ne ait dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik, davranış sorunları ve akran sorunları alt boyutları yeterli güvenirliğe sahip olmadığından analize dahil edilmemiştir. Bu alt boyutların geçerlik ve güvenirlik katsayıları dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik için .48, davranış sorunları için .42 ve akran sorunları için .38 olarak hesaplanmıştır. Veriler SPSS-22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sosyodemografik sorular için frekans tabloları oluşturulmuştur. Normallik varsayımına uyan ölçekler için değişkenlerin ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek için 2

gruplu değişkenlerde bağımsız iki örneklem t-testi uygulanmıştır. Ölçekler ve değişkenler arasındaki ilişkiyi ve yönünü öğrenmek için normal dağılama uyan ölçekler ve değişkenler için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkisini incelemek üzere basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analizler alfa=0,05 seviyesinde uygulanmıştır.

BULGULAR

Ergenlerde algılanan ebeveyn tutumu ile duygusal sorunlar ve sosyal kaygı arasındaki ilişkilerin analizinden önce ölçek puanları incelenmiş ve betimsel istatistik değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Değişken	N	Ort.	SS	(p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha
Yaş	397	14,87	0,044	,000	-0,13	-1,04	-
ESKÖ	397	40,95	,67680	,000	0,71	0,12	,914
ODK	397	15,46	,325	,000	0,79	-0,07	,880
G_SKHD	397	10,15	,196	,000	1,04	1,06	,763
Y_SKHD	397	15,34	,255	,000	0,39	-0,17	,804
KAET-Ç							
Duygusal Sıcaklık-A	397	20,99	,195	,000	-0,74	0,49	,776
Aşırı Koruyuculuk-A	397	20,19	,236	,000	0,48	-0,12	,759
Reddedicilik-A	397	9,85	,155	,000	1,79	1,75	,754
Duygusal Sıcaklık-B	397	20,16	,214	,000	-0,597	-0,07	,781
Aşırı Koruyuculuk-B	397	18,57	,243	,000	0,82	0,35	,781
Reddedicilik-B	397	9,63	,148	,000	1,57	1,56	,741
GGA							
Toplam Güçlük	397	12,18	,246	,000	0,697	1,034	,685

DE ve Aşırı Hareketlilik	397	4,40	,100	,000	0,105	-0,382	,482
Duygusal Sorunlar	397	2,95	,117	,000	0,740	-0,016	,673
Davranışsal Sorunlar	397	2,40	,078	,000	1,095	1,750	,423
Akran Sorunları	397	2,41	,081	,000	0,690	0,328	,381
Sosyal Davranışlar	397	7,67	,102	,000	-0,836	0,376	,712

* *p< 0,05*

Araştırmaya 13-16 (14.87±0,044) yaşları arasında 397 ergen katılmıştır. Bunların 198'i kız (%49,87) 199'u erkektir (%50,13). Araştırmada kullanılan Güçler ve Güçlükler Anketi ait dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik, davranış sorunları ve akran sorunları alt boyutları dışındaki ölçeklerin güvenilirlikleri yeterli seviyenin üzerindedir. Güçler ve Güçlükler Anketi'nin söz konusu alt boyutları yeterli güvenirliğe sahip olmadığından analize dahil edilmemiştir. Bu alt boyutların geçerlik ve güvenirlik katsayıları dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik için .48, davranış sorunları için .42 ve akran sorunları için .38 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2

Cinsiyet t-Test Tablosu

Ölçek	Grup	N	Ort.	SS	t	Sd	p
ESKÖ	Kız	198	43,41	14,03	3,68	395	,000
	Erkek	199	38,51	12,48			
ODK	Kız	198	16,65	6,85	3,69	385,81	,000
	Erkek	199	14,28	5,89			
G_SKHD	Kız	198	10,68	4,12	2,71	388,43	,007
	Erkek	199	9,62	3,63			
Y_SKHD	Kız	198	16,08	5,28	2,92	395	,004
	Erkek	199	14,60	4,82			
Toplam Güçlük	Kız	198	12,83	5,11	2,67	395	,008
	Erkek	199	11,53	4,59			
Duygusal Sorunlar	Kız	198	3,71	2,46	6,86	371,73	,000

	Erkek	199	2,19	1,91			
Sosyal Davranışlar	Kız	198	7,73	2,06	,47	395	,640
	Erkek	199	7,63	2,02			

** p< 0,05*

Tablo 2'de ölçeklerin cinsiyete göre bağımsız t-test sonuçları verilmiştir.

Ergenlerin sosyal kaygılarının cinsiyet bakımından farklılaşma gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda kızların ESKÖ puan ortalamasının, erkeklerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulgulanmıştır (p=,000<0,05). Kızların ergenler için sosyal kaygı ölçeği alt boyutlarından ODK ortalama puanlarının, erkeklerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir (p=,000<0,05). Kızların ergenler için sosyal kaygı ölçeği alt boyutlarından G_SKHD puan ortalaması, erkeklerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir (p=,007<0,05). Kızların ergenler için sosyal kaygı ölçeği alt boyutlarından Y_SKHD ortalama puanların, erkeklerin ölçeği puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır (p=,004<0,05).

Güçler ve güçlükler anketinin puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t-test analiz sonuçlarına göre, toplam güçlük alt boyutu için kızların puan ortalaması, erkeklerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır (p=,008<0,05). Kızların duygusal sorunlar puan ortalaması, erkeklerin duygusal sorunlar puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir (p=,000<0,05). Cinsiyet değişkeni açısından sosyal davranışlar puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Kızların sosyal davranışlar puan ortalaması erkeklerin ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir (p=,640>0,05).

Tablo 3

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Yaş	1											
ESKÖ	-,057	1										
	,253											
ODK	-,066	,882	1									
	,192	,000**										
G_SKHD	-,004	,844	,593	1								
	,937	,000**	,000**									
Y_SKHD	-,065	,875	,605	,708	1							
	,193	,000**	,000**	,000**								

Duygusal	-,080	-,112	-,111	-,144	-,045	1						
Sıcaklık-A	,113	,025**	,027**	,004**	,371							
Aşırı	-,038	,222	,224	,189	,157	-,142	1					
Koruyuculuk-A	,450	,000**	,000**	,000**	,002**	,004**						
Duygusal	-,083	-,082	-,095	-,121	-,002	,760	-,121	1				
Sıcaklık-B	,100	,105	,058	,016**	,975	,000**	,016**					
Aşırı	,028	,212	,198	,207	,149	-,135	,779	-,113	1			
Koruyuculuk-B	,574	,000**	,000**	,000**	,003**	,007**	,000**	,025**				
Toplam Güçlük	,011	,471	,452	,442	,332	-,192	,298	-,215	,302	1		
	,835	,000**	,000**	,000**	,000**	,000**	,000**	,000**	,000**			
Duygusal	-,045	,611	,526	,525	,544	-,058	,240	-,100	,260	,745	1	
Sorunlar	,374	,000**	,000**	,000**	,000**	,253	,000**	,047*	,000**	,000**		
Sosyal	-,006	,043	,021	-,022	,104	,189	,019	,197	-,019	-,214	,033	1
Davranışlar	,903	,395	,683	,658	,038*	,000**	,706	,000**	,706	,000**	,512	

**p< .05, **p<.01*

Algılanan ebeveyn tutumu ile duygusal sorunlar ve sosyal kaygı arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'te görüldüğü üzere, sosyal kaygı ile duygusal sıcaklık anne arasında negatif yönde (r=-,112), aşırı koruyuculuk anne arasında pozitif yönlü (r=,222), aşırı koruyuculuk baba arasında pozitif yönlü (r=,212), toplam güçlük arasında pozitif yönde (r=,471) ve duygusal sorunlar arasında pozitif yönlü (r=,661) ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucu duygusal sıcaklık anne alt boyutu ile toplam güçlük alt boyutu arasında negatif yönde (r=,192) ve sosyal davranışlar alt boyutu arasında pozitif yönlü (r=,189) ilişki olduğu saptanmıştır. Aşırı koruyuculuk anne alt boyutu ile toplam güçlük alt boyutu arasında pozitif yönde (r=,298) ve duygusal sorunlar alt boyutu arasında pozitif yönlü (r=,240) ilişki bulunmuştur. Duygusal sıcaklık baba alt boyutu ile toplam güçlük alt boyutu arasında negatif yönde (r=-,215), duygusal sorunlar alt boyutu arasında negatif yönlü (r=-,100) ve sosyal davranışlar alt boyutu arasında pozitif yönlü (r=,197) bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşırı koruyuculuk baba alt boyutu ile toplam güçlük alt boyutu arasında pozitif yönlü (r=,302) ve duygusal sorunlar alt boyutu arasında pozitif yönde (r=,260) ilişki olduğu saptanmıştır. Toplam güçlük alt boyutu ile duygusal sorunlar alt boyutu arasında pozitif yönlü (r=,745) ve sosyal davranışlar alt boyutu arasında negatif yönlü (r=-,214) ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4

Sosyal Davranışların Duygusal Sıcaklık Baba Alt Boyutuna Göre Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi

Yordanan	Yordayan	Std. Olm.	Std.	t	p	F	R^2

		β	S.H.	B			(p)	AdjR²
Sosyal Davranışlar	(Sabit)	5,790	0,484		11,972	,000	15,955	0,039
	Duygusal Sıcaklık-B	0,094	0,023	0,197	3,994	,000	(0,000*)	(0,036)

*p< .05

Ergenlerin sosyal davranışları ve duygusal sıcaklık baba değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde sosyal davranışların, duygusal sıcaklık baba alt boyutu tarafından %3,9 oranında açıklandığı saptanmıştır. Duygusal sıcaklık baba alt boyutu puanı sosyal davranışlar alt boyutu puanını anlamlı ve pozitif yönlü yordamaktadır (β= 0,094; p<0,05).

Tablo 5

Sosyal Davranışların Duygusal Sıcaklık Anne Alt Boyutuna Göre Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi

Yordanan	Yordayan	Std. Olm.		Std.	t	p	F	R2
		β	S.H.	B			(p)	AdjR²
Sosyal Davranışlar	(Sabit)	5,600	0,551		10,154	,000	14,708	0,036
	Duygusal Sıcaklık-A	0,099	0,026	0,189	3,835	,000	(0,000*)	(0,033)

*p< .05

Ergenlerin sosyal davranışları ve duygusal sıcaklık anne değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise sosyal davranışların, duygusal sıcaklık anne alt boyutu tarafından %3,6 oranında açıklandığı görülmektedir. Duygusal sıcaklık anne alt boyutu puanı sosyal davranışlar alt boyutu puanını anlamlı ve pozitif yönlü yordamaktadır (β= 0,099; p<0,05).

Tablo 6

Toplam Güçlüğün Aşırı Koruyuculuk Anne Alt Boyutuna Göre Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi

Yordanan	Yordayan	Std. Olm.		Std.	t	p	F	R2
		β	S.H.	B			(p)	AdjR²
Toplam Güçlük	(Sabit)	5,946	1,032		5,760	,000	38,423	0,089
	Aşırı Koruyucu-A	0,309	0,050	0,298	6,199	,000	(0,000*)	(0,086)

*p< .05

Ergenlerin toplam güçlük alt boyutu, aşırı koruyuculuk anne alt boyutu tarafından %8,9 oranında açıklanmaktadır. Aşırı koruyuculuk anne alt boyutu puanı toplam

güçlük alt boyutu puanını anlamlı ve pozitif yönlü yordamaktadır (β= 0,309; p<0,05).

Tablo 7

Toplam Güçlüğün Aşırı Koruyuculuk Baba Alt Boyutuna Göre Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi

Yordanan	Yordayan	Std. Olm. β	Std. S.H.	Std. B	t	p	F (p)	R^2 $AdjR^2$
Toplam Güçlük	(Sabit)	6,509	0,929		7,004	,000	39,714	0,091
	Aşırı Koruyucu-B	0,305	0,048	0,302	6,302	,000	(0,000*)	(0,089)

**p< .05*

Ergenlerin toplam güçlük alt boyutu, aşırı koruyuculuk baba alt boyutu tarafından %9,1 oranında açıklanmaktadır. Aşırı koruyuculuk baba alt boyutu puanı toplam güçlük alt boyutu puanını anlamlı ve pozitif yönlü yordamaktadır (β= 0,305; p<0,05).

Tablo 8

Sosyal Kaygının Aşırı Koruyuculuk Anne Alt Boyutuna Göre Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi

Yordanan	Yordayan	Std. Olm. β	Std. S.H.	Std. B	t	p	F (p)	R^2 $AdjR^2$
ESKÖ	(Sabit)	28,174	2,905		9,697	,000	20,398	0,049
	Aşırı Koruyucu-A	0,633	0,140	0,222	4,516	,000	(0,000*)	(0,047)

**p< .05*

Ergenlerin yaşadığı sosyal kaygı, aşırı koruyuculuk anne alt boyutu tarafından %4,9 oranında açıklanmaktadır. Aşırı koruyuculuk anne alt boyutu puanı sosyal kaygı ölçek puanını anlamlı ve pozitif yönlü yordamaktadır (β= 0,633; p<0,05).

Tablo 9

Sosyal Kaygının Aşırı Koruyuculuk Baba Alt Boyutuna Göre Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi

Yordanan	Yordayan	Std. Olm. β	Std. S.H.	Std. B	t	p	F (p)	R^2 $AdjR^2$

ESKÖ	(Sabit)	30,015	2,626		11,431	,000	18,530	0,045
	Aşırı Koruyucu-B	0,589	0,137	0,212	4,305	,000	(0,000*)	(0,042)

*p< .05

Ergenlerin yaşadığı sosyal kaygı, aşırı koruyuculuk baba alt boyutu tarafından %4,5 oranında açıklanmaktadır. Aşırı koruyuculuk baba alt boyutu puanı sosyal kaygı ölçek puanını anlamlı ve pozitif yönlü yordamaktadır (β= 0,589; p<0,05).

Tablo 10

Sosyal Kaygının Duygusal Sorunlar Alt Boyutuna Göre Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi

Yordanan	Yordayan	Std. Olm.		Std.	t	p	F	R^2
		β	S.H.	B			(p)	$AdjR^2$
ESKÖ	(Sabit)	30,499	,867		35,168	,000	235,342	,373
	Duygusal Sorunlar	3,541	,231	,611	15,341	,000	(0,000*)	(,372)

*p< .05

Ergenlerin yaşadığı sosyal kaygı, duygusal sorunlar alt boyutu tarafından %37,3 oranında açıklanmaktadır. Duygusal sorunlar alt boyutu puanı sosyal kaygı ölçek puanını anlamlı ve pozitif yönlü yordamaktadır (β= 3,541; p<0,05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada ergenlerde algılanan ebeveyn tutumu ile duygusal sorunlar ve sosyal kaygı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, sosyal kaygı ile annenin duygusal sıcaklığı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç alanyazın ile uyumludur (Wolfradt vd., 2003; Zakeri vd., 2010). Bögels ve diğerleri (2001) tarafından yapılan bir çalışmada, sosyal kaygılı çocukların, kontrol grubuna oranla, ebeveynlerini daha az duygusal ve sıcak olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan korelasyon analizinden elde edilen bir diğer bulgu ise, ergenlerin yaşadıkları duygusal sorunlar ve sosyal kaygı ile sahip oldukları toplam güçlük arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu yönündedir. Elde edilen sonuç alanyazını destekler niteliktedir (Trout vd., 2003; Wehby vd., 2003). Fehm ve diğerlerinin (2008) yaptığı bir çalışmada, sosyal kaygının diğer birçok ruhsal bozukluk için yüksek risk oluşturduğu ve yaşamın çeşitli alanlarında işlevselliği bozduğu ileri sürülmüştür. Ergenlerin yaşadıkları ruhsal sorunlarla ilgili yapılan çalışmalar, ergenlik çağında kendini gösteren anksiyete bozuklukları ve depresyonun klinik olarak iç içe geçtiğini, ayrıca bu birlikteliğin belirti düzeyinin yüksek olduğunu gös-

termektedir. Bunlara ek olarak, ergenlerde depresyonun erişkin dönemden farklı olarak; irritabilite, somatik şikayetler ve geri çekilme ile ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Evans vd., 2005).

Çalışmamızda elde edilen sonuçlara göre, çocukların anne ve babalarından algıladıkları duygusal sıcaklık ile yaşadıkları duygusal sorunlar ve toplam güçlük arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerini ilgili, sıcak ve anlayışlı olarak nitelendiren çocukların ruhsal sorunlar yaşama olasılıklarının düşük olduğu belirtilmektedir (Benk, 2006). Ek olarak, ebeveynin sıcaklığı ve bakımının, ergenlerin öznel iyi oluş, gelişmiş kişilerarası uyum ve akademik başarılarına katkıda bulunduğu, ayrıca ruhsal bozukluklara karşı koruyucu bir faktör olduğu ifade edilmektedir (Yang vd., 2008; Baker ve Hoerger, 2012). Bu bağlamda, ebeveynlerin sıcak ve anlayışlı olarak değerlendirmesinin ergenler için koruyucu bir faktör olduğu ve psikolojik sağlık üzerinde olumlu etkilerinin görüldüğü düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada, ergenlerin algıladıkları aşırı koruyucu ebeveyn tutumları ile yaşadıkları duygusal sorunlar arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baker ve Hoerger (2012), ebeveynin aşırı koruyucu tutumun, çocuklardaki öz düzenleme ve baş etme becerilerinin yetersiz gelişimine neden olduğunu, bu sebeple çocukların daha fazla duygusal sorun yaşayabileceklerini öne sürmüşlerdir. Ayrıca ebeveyn reddi ve aşırı kontrolünün, ergenlerin uyum becerilerini olumsuz etkilediği dolayısıyla ruhsal sorunlara karşı korunmasız kıldığı ifade edilmektedir (Petrowski vd.,2009). Bu çerçevede, ebeveynin aşırı koruyucu tutumunun, ergenlerin stresle başa çıkma, öz yeterlik ve girişkenlik gibi özellikleri üzerinde olumsuz sonuçlarının olduğu düşünülmektedir.

Çalışmamızda saptanan bir diğer bulgu, ergenlerin sahip oldukları tüm güçlük veya yaşadıkları psikolojik sorunlar ile olumlu sosyal davranışları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğudur. Elde edilen sonuçlar alanyazınla uyumludur (Meadows vd., 2005; Scudder vd., 2008). Ergenlik, yalnızca artan gelişimsel risklerin değil, aynı zamanda ruhsal sağlığı güçlendiren becerilerin geliştiği bir dönem olarak görülmektedir (Call vd., 2002). Olumlu sosyal davranışlarda bulunmanın, psikolojik dayanıklılığa katkıda bulunabileceği görüşünü savunan Haroz ve diğerleri (2013), tarafından yapılan bir çalışmada, yüksek düzeyde temel olumlu sosyal davranışlar sergilemenin, anksiyete belirtilerindeki iyileşme ile ilişkili olduğu öne sürülmüştür. Aynı zamanda yapılan farklı çalışmalarda, prososyal davranışlar sergilemenin, ergenlerin baş etme davranışlarını içeren stratejiler geliştirmelerine (Meadows vd., 2005) ve olum-

lu sosyal etkileşimler kurmalarına (Hobfoll vd., 2009) katkı sağladığı gösterilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyetler arası farklar açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek sosyal kaygıya sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuçların ilgili alanyazın ile uyumlu olduğu görülmektedir (Aydın ve Tekinsav-Sütçü, 2007; La Greca ve Lopez, 1988; Erözkan, 2004; Jose vd., 2012; La Greca ve Harrison, 2005). Kızların erkeklere oranla daha fazla sosyal kaygı bildirmeleri, benlik kurgusu kuramıyla açıklanabilir (Cross vd., 2011). Söz konusu kuram, kadınların benlik duygusunun diğer kişilerle olan ilişkilerinden oluştuğunu ileri sürerken, erkeklerin diğer kişilerden bağımsız bir benlik duygusu geliştirme ve sürdürme eğilimi olduğunu vurgulamaktadır. Farklı çalışmalarda kadınların kişilerarası etkileşimlerden daha fazla etkilendiği (Guimond vd., 2006) ve yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde günlük yaşam doyumunun önemli ölçüde azaldığı (Lun vd., 2008) belirtilmiştir. Bu bilgiler ışığında, kadınların erkeklere oranla, kişilerarası etkileşimlerinin sonuçları konusunda daha fazla endişe yaşamalarının, sosyal kaygı düzeylerinin artması üzerinde önemli bir etken olduğu ileri sürülmektedir (Asher vd., 2017). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından bakıldığında, kadınlara ve erkeklere atfedilen özellikler farklılık göstermektedir. Kadınlar daha pasif, utangaç, itaatkâr, duygusal, hassas ve çekingen olarak nitelendirilirken, erkekler ise saldırgan, toplum içinde daha aktif ve hâkimiyet kurabilen olarak değerlendirilmektedir. Söz edilen roller göz önüne alındığında, kadınların bu değerlendirmelerin etkisinde kalarak sosyal kaygı geliştirmelerinin mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Mevcut araştırma sonuçları, kızların erkeklere göre daha fazla güçlük yaşadığını göstermiştir. Ergenin sahip olduğu bu güçlükler, akranlarıyla yaşadığı sorunlar, davranışsal, duygusal ve sosyal problemler olarak ifade edilmektedir. Kızların tüm güçlük puan ortalaması ve duygusal sorunlar puan ortalamasının erkeklere oranla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde sonuçların mevcut araştırma ile uyumlu olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalarda kızların erkeklere oranla daha fazla duygusal sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Klasen vd., 2000; Matsuishi vd.,2008; Muris, Meesters ve Van Den Berg, 2003; Widenfelt vd.,2003; Yalın, 2008,). Lynch ve diğerleri (2021), kızların duygusal sorunları doğru bir şekilde tanımlama olasılıklarının daha yüksek olduğunu, bu sebeple duygusal problem düzeylerin yüksek görüldüğünü öne sürmüşlerdir. Güçler ve güçlükler anketinin kişinin sahip olduğu gücü gösteren sosyal davranış alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışmamızın bulguları, kızların sosyal davranışları sergileme düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Mevcut araştırma bulguları alanyazınla uyumludur. Gerçekleştirilen bazı çalışmalar, kızların erkeklere göre daha yüksek düzeyde olumlu sosyal davranış sergiledikleri bildirilmiştir (Carlo vd.,

2015; Crocetti vd., 2016; Eisenberg vd., 2005; Woerner vd., 2004). Erkeklerin daha düşük sosyal davranış sergilemeleri sosyal cinsiyet rolleriyle açıklanabilir. Sosyal roller, insanlık tarihinin büyük bir bölümünde cinsiyete göre farklılık göstermiştir. İçinde bulunulan sosyal bağlama bağlı olarak, dünyadaki hemen hemen tüm kültürlerde erkek ve kadınlardan farklı davranışlar beklenmektedir (Eagly, 2013). Croson ve Gneezy (2009), kadınların sosyal bağlamı daha fazla önemsediğini, bu yüzden olumlu sosyal davranışlar sergileme seviyelerinin yüksek olabileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca kadınların erkeklere oranla daha fazla olumlu sosyal davranışlar sergilemelerinin sebebini, serebral kortikal gelişimdeki cinsiyet farklılıklarından kaynaklanabileceğini ileri süren çalışmalar mevcuttur (Andrich ve Styles, 1994; Colom ve Lynn, 2004). Bu çalışmalara göre; ergenlik döneminde, kızlar erkeklere göre; serebral kortikal gelişimde daha hızlı bir ivme yaşarlar. Bu nedenle kızlar, ergenliğin ortasına kadar, entelektüel ve sosyal bilişsel işlevlerde genellikle erkeklerden yaklaşık 2 yıl ileridedir (Silberman ve Snarey, 1993). Mevcut çalışmanın örnekleminin orta ergenlik dönemindeki öğrencilerden oluştuğu düşünüldüğünde, sosyal davranışları sergileme düzeyindeki farklılıkların, orta ergenlik döneminde güçlü olduğunu öne süren cinsiyet rolü yoğunlaştırma teorisi ile uyumlu olduğu görülmektedir (Alfieri vd., 1996; Fabes vd., 1999; Hill ve Lynch, 1983). Toplumumuzda kadınlardan fiziksel ve duygusal bakım vermek, istekleri yerine getirmek ve şefkat göstermek gibi beklentiler olduğu bilinmektedir. Söz edilen beklentileri yerine getirmeye çalışırken, diğer insanlarda oluşan duygusal değişiklikleri görebilme ve çevresindeki insanların ihtiyaçlarına empatik eğilim gösterebilme konularında geliştikleri ve bu nedenle daha yüksek olumlu sosyal davranış sergiledikleri düşünülmektedir.

Araştırmamızda elde edilen sonuçlara göre, ergenlerin hem anneden hem babadan algıladıkları aşırı koruyucu tutumların, yaşadıkları sosyal kaygıyı yordadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, anne ve babanın aşırı koruyucu tutumu arttıkça sosyal kaygı düzeyinin de arttığı görülmektedir. Yetiştirme kalıplarının, aile ortamının tamamlayıcı yönlerini yansıttığı öne sürülmektedir (Hazan ve Zeifman, 1999). Dolayısıyla bu yetiştirme tutumlarının, ergenin yetişkin kimliğine geçişinde ve destekleyici ilişkiler geliştirmeye hazırlanmasında önemli roller oynadığı belirtilmiştir (Mothander ve Wang, 2014). Muris, Meesters ve Van Brakel (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, kaygılı, aşırı korumacı ve reddedici yetiştirme davranışlarının çocuklarda ve ergenlerde kaygı düzeyini yükselttiği saptanmıştır. Aynı şekilde Asbrand ve diğerleri (2017), aşırı kontrol sahibi ebeveynlerin çocuklarında sosyal kaygının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kaygılı ve aşırı koruyucu yetiştirme tarzlarının aksine ebeveynlerini ilgili, şefkatli ve kontrollü olarak algılayan ergenlerin kaygı düzeylerinde azalma olduğu tespit edilmiştir (Efe vd., 2000). Bir diğer çalışmanın sonuçları, ergenler için sosyal kaygının ebeveyn reddi ve aşırı koruma ile pozitif, ebeveyn duygusal sıcaklığı ile nega-

tif ilişkili olduğunu göstermektedir (Xu vd., 2017). Ebeveynlik ve sosyal kaygı arasındaki böyle bir ilişkiden sorumlu olası bir mekanizmadan söz edilmektedir. Bu mekanizmaya göre; aşırı koruyucu ebeveynlik, bireyin sonuçların büyük ölçüde dış faktörler tarafından belirlendiğine inandığı bilişsel bir stilin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu bilişsel stil, ebeveyn tarafından çocuk üzerinde uygulanan kontrolün bir sonucu olarak gelişebilir veya aşırı koruma, çocuğun gerekli sosyal becerileri edinmesine müdahale ederek, sosyal taleplerle karşılaşıldığında çocuğun kontrol dışı hissetmesine neden olabilir. Çocuğun davranışının dış güçler tarafından kontrol edildiği beklentisinin, ilerleyen dönemde sosyal kaygıyı artırmaya hizmet ettiği belirtilmektedir (Spokas ve Heimberg, 2009; Chorpita ve Barlow 1998). Bu model, sosyal kaygılı bireylerin, sosyal bir tehditle karşılaştıklarında duygusal tepkileri üzerindeki iç kontrol eksikliğinden korktukları için sosyal durumlardan kaçınmalarını açıklamaktadır. Aşırı koruyan ebeveyn ile yetişen çocuklar, çok fazla denetlendikleri ve müdahale edildikleri için deneyimleyerek öğrenmeleri ve başkasının kontrolü dışında hareket etmeleri mümkün hale gelmeyebilir. Böylece kendi başına karar veremeyen, bağımlı çocuklar olarak hayatlarını sürdürürler. Her davranışının kontrol altında tutulmasını öğrenen çocuk, ilerleyen yaşlarında duygu ve davranışlarının uygunluğunu ölçüp tartarak, başkalarının onun hakkında ne düşüneceğine odaklanarak yaşayacaktır. Bunlara ek olarak, başkaları tarafından onay görmeme ve beğenilmeme korkusuyla, bu tür durumları barındıran ortamlardan kaçınması beklenmektedir.

Mevcut araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, ergenlerin yaşadığı sorunların yine anne ve babanın aşırı koruyucu tutumlarınca yordanabildiği yönünde olmuştur. Yaşanılan bu sorunlar arasında sosyal, davranışsal ve duygusal problemler bulunmaktadır. Ergenlerin yaklaşık %15-25'inin bahsi geçen ruhsal bozukluklara sahip olduğu ve yetişkinlikteki psikiyatrik problemlerin ergenlik döneminde başladığı bildirilmektedir (Kim-Cohen vd., 2003; Romano vd., 2001). Ülkemizde gerçekleştirilen bir araştırmada, erkek ergenlerin hareketlilik, dikkat eksikliği, kız ergenlerin ise bedensel yakınmalar ve intihar girişimleri ile çocuk psikiyatri kliniğine başvurdukları belirlenmiştir (Akdemir ve Çetin, 2008). Bunlara ek olarak; davranış bozuklukları, yalan söyleme, zarar verici davranışlar, hırsızlık yapma, evden ve okuldan kaçma gibi davranışlar akademik başarıda bozulma, uygunsuz cinsel eylemler ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar, suça sürüklenme ve intihar gibi sonuçları söz konusu olabilir (Öztop, 2012). İlgili alanyazında ergenlerin bu sorunları yaşamasının bir sebebi olarak ebeveyn tutumları gösterilmektedir. Yurduşen ve diğerlerinin (2013) yaptıkları bir çalışmada, çocuk yetiştirme tarzlarına yönelik tutumları reddedici olan annelerin çocuklarında, duygusal ve davranışsal sorunların görülme olasılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynin zihinsel bozukluğu, fazla otoriter ve tutarsız tutumu, ergenlerde görülen duygusal ve davranışsal sorunlarının önemli yordayıcıları olarak tespit edilmiştir (Aboobaker vd., 2019). Sekaran ve diğerlerinin (2020) ebeveynlerle yaptıkları bir çalışma-

da, anne ve babadan alınan raporlarla, ergenlerin yaşadıkları güçlüklerin %24,9 oranında olduğu bulunmuştur. Ayrıca baba kontrolü ve annenin sıcaklığı ve aşırı kontrolü ergenlerde toplam güçlük, içsel ve dışsal davranış problemlerinin anlamlı yordayıcıları olarak ortaya çıkmıştır. Ebeveyn zihinsel bozukluğu ve tutarsız disiplin davranış sorunlarının önemli yordayıcılarıdır. Çocuğun davranışındaki değişikliği etkileyen ebeveynlik faktörlerini, koruyucu faktörler ve riskli faktörler olarak ikiye ayıran Bao ve diğerleri (2016), sıcaklık gösteren, anlayışlı tutumu koruyucu olarak nitelendirirken aşırı müdahaleci/koruyucu tutumu ise riskli olarak tanımlamışlardır. Davranış ve dışsallaştırma sorunları, duygusal sorunlar ve akran sorunlarının aşırı müdahaleci, koruyucu veya cezalandırıcı ebeveynlik stratejilerinden kaynaklandığını öne sürmüşlerdir. Ebeveynleri aşırı koruyucu bir tutum sergileyen çocukların, özgüvenleri düşük, çevresine bağımlı ve duygusal olarak hassas kişiler olabilecekleri belirtilmiştir (Yavuzer, 2008). Ayrıca bu çocuklar, ebeveynlerinin onlar yerine karar alınmasına alıştıkları için karar alırken zorluk yaşamakta, olaylara müdahale etmekten ziyade seyirci kalmakta, hedefleri için başkalarından destek beklemekte ve problemleri onun yerine çözebilecek birine ihtiyaç duymaktadırlar (Alisinanoğlu, 2003). Problem çözme becerilerindeki bu eksiklikler, çocuğun farklı ve stres yaratan yaşam olaylarını doğru yönetememesine, dolayısıyla duygusal, davranışsal ve sosyal sorunlar yaşamasına sebep olabilmektedir.

Mevcut çalışmanın sonuçlarına göre; anne ve babadan algılanan duygusal sıcaklık arttıkça ergenlerin olumlu sosyal davranışlar sergileme düzeyleri de artmaktadır. Elde edilen sonuçlar alanyazını destekler niteliktedir (Carlo vd., 2007; Day ve Padilla-Walker 2009; Walton ve Flouri 2010). Han ve Liu (2018), gerçekleştirdikleri bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin olumlu sosyal davranışlarının algıladıkları ebeveyn reddi ile azaldığını, algıladıkları duygusal sıcaklık ile arttığını vurgulamıştır. Öte yandan çocuğun toplum yanlısı sosyal davranışları sergilemesinde annenin patolojik kontrolünün etkisinin söz konusu olabileceği yönünde kanıtlar mevcuttur (Richaud vd., 2013). Carlo ve Randall (2002), olumlu sosyal davranışların gönüllü bir şekilde değil, cezadan kaçınmak veya onay almak için gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, sosyal davranışın maddi ödül ile pekiştiği, yani gerçekleştirilecek bir dış takviyeye ihtiyaç duyduğu ileri sürülmektedir Ayrıca, başkalarının onayını almak genellikle ergenler için bir endişe kaynağı olabileceğinden, toplum yanlısı sosyal davranışların, onay odaklı ahlaki akıl yürütme biçimleri ve sosyal istenirlik (yani, kendini olumlu sunma eğilimi) ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızca elde edilen bir diğer bulgu, duygusal sorunların sosyal kaygıyı yordadığı yönünde olmuştur. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre; yaşanılan duygusal sorunlar arttıkça sosyal kaygı seviyesinin de arttığı belirlenmiştir. Wu ve diğerleri (2016), çalışmalarında depresif belirtilerin sosyal kaygının yordayıcısı olduğunu saptamışlardır. Yine yapılan bir başka çalışmada, 8-13 yaşları arasındaki sosyal

kaygılı çocukların, anksiyete yaşamayan çocuklara oranla daha fazla duygusal sorunlar yaşadıkları, aynı zamanda sosyal kaygılı çocukların, bu durumu yaşamayan çocuklara kıyasla daha sınırlı sosyal beceriler sergiledikleri belirlenmiştir (Van Roy vd., 2009). Marmorstein (2007), tüm dışsallaştırma bozukluklarının (dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, karşıt olma-karşı gelme bozukluğu ve davranış bozukluğu) bir dizi anksiyete bozukluğu ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Koyuncu ve diğerleri (2019) ise sosyal anksiyete bozukluğunun, eşlik eden bozuklukların gelişimi için bir kırılganlık faktörü olabileceğini ifade etmişlerdir. Duygusal problemler yaşayan bireylerin korku, depresyon, utangaçlık yaşadığı, kişinin daima üzgün, ağlamaklı veya kederli bir halde olduğu, yeni gelişen durumlar karşısında korku ve gerginlik duygularının arttığı, bunların sonuçları olarak kendilerine olan güvenlerini kolay bir şekilde kaybedebildiği ileri sürüldüğünden (Goodman, Meltzer ve Bailey, 1998), duygusal sorunlar ile sosyal kaygının ilişki içerisinde olduğu, kabul gören bir yaklaşım olarak alanyazında yer edinmiştir.

Mevcut araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, ergenlerin algıladıkları ebeveyn tutumlarının sosyal kaygı, davranışsal ve duygusal sorunlar ve olumlu sosyal davranışları yordadığı yönünde olmuştur. Çocuğun kişilik özelliğinin belirlenmesinde, sorun çözme becerilerinin gelişiminde ve çevresiyle etkileşiminde anne babanın tutumu büyük öneme sahiptir. Çocuk anne baba tutumlarına ve gelen geri bildirimleri taklit ederek davranış becerileri geliştirir. Çocuk bir yandan taklit etme yoluyla olumsuz davranışlar edinirken öte yandan ebeveynlerinin sergiledikleri olumsuz davranışlardan etkilenerek çeşitli ruhsal sorunlar yaşayabilir. Ergenlikte görülen ruhsal bozuklukların yetişkinlikte de devam edebileceği ve önemli işlev bozukluklarına yol açabileceği düşünüldüğünden ebeveyn stillerinin yaşam boyu önem arz ettiği göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla ruh sağlığı alanında çalışan uzmanların, ebeveyn eğitimlerinde anne-baba tutumlarının çocukların yaşamlarını, sosyal ilişkilerini, akademik başarılarını ve işlevselliklerini önemli ölçüde etkilediği yönündeki bilgilerini paylaşmaları, daha sağlıklı bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle okul psikolojik danışmanlığı uygulamaları bağlamında, anne babalara yönelik olarak ergenlik dönemi, sağlıklı çocuk yetiştirme tutumları, ergenlerle iletişim gibi konularda verilecek bilgilendirme seminerlerinin olumlu sonuçlarının olacağı düşünülmektedir. Mevcut çalışma Erzurum ilindeki sınırlı bir örneklem ile gerçekleşmiştir, dolayısıyla daha geniş araştırma grupları kullanılabilir. Ayrıca ergenlerin verdiği bilgiler kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır. İleriki dönemlerde yapılacak olan çalışmalarda nitel görüşmeler kullanılarak bu sınırlılık ortadan kaldırabilir.

KAYNAKLAR

Aboobaker, S., Jangam, K. V., Sagar, K. J. V., Amaresha, A. C., & Jose, A. (2019). Predictors of emotional and behavioral problems among Indian adolescents: A clinic-based study. *Asian Journal of Psychiatry*, *39*, 104-109. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2018.12.002

Ahmadova, P., & Yavuz, M. (2019). Annenin bağlanma özelliği ile ebeveyn tutumları ve çocukların ruhsal, davranışsal durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dergi Biruni*, *12*(5), 1-28.

Akdemir, D., & Çetin, F. Ç. (2008). Çocuk ve ergen psikiyatrisi bölümüne başvuran ergenlerin klinik özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *15*(1), 5-13.

Akdeniz, S. (2017). *Erken ergenlikte bilişsel duygusal düzenleme, algılanan anne baba tutumu ve algılanan sosyal destek ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akgun, A., Gonen, S., & Aydin, S. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygi düzeylerinin bazi değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.

Aktepe, E. (2011). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı konan çocuk ve ergenlerde eş tanılar ve sosyodemografik özellikler. In *Yeni Symposium* (Vol. 49, No. 4).

Alfieri, T., Ruble, D. N., & Higgins, E. T. (1996). Gender stereotypes during adolescence: Developmental changes and the transition to junior high school. *Developmental psychology*, 32(6), 1129. https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.1129

Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-107.

Andrich, D., & Styles, I. (1994). Psychometric evidence of intellectual growth spurts in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 14(3), 328-344. https://doi.org/10.1177/0272431694014003002

Arrindell, W. A., Sanavio, E., Aguilar, G., Sica, C., Hatzichristou, C., Eisemann, M., ... & van der Ende, J. (1999). The development of a short form of the EMBU: Its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary and Italy. *Personality and individual Differences*, *27*(4), 613-628. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00192-5

Asbrand, J., Hudson, J., Schmitz, J., & Tuschen-Caffier, B. (2017). Maternal parenting and child behaviour: An observational study of childhood social anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 41(4), 562-575.

https://doi.org/10.1007/s10608-016-9828-3

Asher, M., Asnaani, A., & Aderka, I. M. (2017). Gender differences in social anxiety disorder: A review. *Clinical Psychology Review*, 56, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.05.004

Aydın, A., & Tekinsav-Sütçü, S. (2007). Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (ESKÖ) geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *14*(2), 79-89.

Baker, C. N., & Hoerger, M. (2012). Parental child-rearing strategies influence self-regulation, socio-emotional adjustment, and psychopathology in early adulthood: Evidence from a retrospective cohort study. *Personality and Individual Differences*, *52*(7), 800-805. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.034

Bao, P., Jing, J., Jin, Y., Hu, X., Liu, B., & Hu, M. (2016). Trajectories and the influencing factors of behavior problems in preschool children: a longitudinal study in Guangzhou, China. *BMC psychiatry*, 16(1), 178. https://doi.org/10.1186/s12888-016-0864-z

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267. https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302

Beck, A. T., & Clark, D. A. (1988). Anxiety and depression: An information processing perspective. *Anxiety research*, 1(1), 23-36. https://doi.org/10.1080/10615808808248218

Benk, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin psikolojik belirtilerle ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsi.

Bilal, F. (2005). *Ergenlerde çevresel risk etmenleri ve psikopatoloji* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Bøe, T., Heiervang, E. R., Stormark, K. M., Lundervold, A. J., & Hysing, M. (2021). Prevalence of psychiatric disorders in Norwegian 10-14-year-olds: Results from a cross-sectional study. *PloS one*, 16(3), e0248864. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248864

Bögels, S. M., van Oosten, A., Muris, P., & Smulders, D. (2001). Familial correlates of social anxiety in children and adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 39(3), 273-287. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00005-X

Brown, B. B., Eicher, S. A., & Petrie, S. (1986). The importance of peer group ("crowd") affiliation in adolescence. *Journal of Adolescence*, *9*(1), 73-96. https://doi.org/10.1016/S0140-1971(86)80029-X

Call, K. T., Riedel, A. A., Hein, K., McLoyd, V., Petersen, A., & Kipke, M. (2002). Adolescent health and well-being in the twenty-first century: a global perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 69-98. https://doi.org/10.1111/1532-7795.00025

Carlo, G., & Randall, B. A. (2001). Are all prosocial behaviors equal? A socioecological developmental conception of prosocial behavior. *Advances in Psychology Research*, *2*, 151-170.

Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44. https://doi.org/10.1023/A:1014033032440

Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 147-176. https://doi.org/10.3200/GNTP. 168.2.147-176

Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2011). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 116-124. https://doi.org/10.1177/0165025410375921

Carlo, G., Padilla-Walker, L. M., & Nielson, M. G. (2015). Longitudinal bidirectional relations between adolescents' sympathy and prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 51(12), 1771. https://doi.org/10.1037/dev0000056

Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1998). The development of anxiety: the role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, 124(1), 3. https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.3

Clayborne, Z. M., Varin, M., & Colman, I. (2019). Systematic review and meta-analysis: adolescent depression and long-term psychosocial outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(1), 72-79. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.896

Colom, R., & Lynn, R. (2004). Testing the developmental theory of sex differences in intelligence on 12–18 year olds. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 75-82. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00053-9

Crocetti, E., Moscatelli, S., Van der Graaff, J., Rubini, M., Meeus, W., & Branje, S. (2016). The Interplay of Self–Certainty and Prosocial Development in the Transition from Late Adolescence to Emerging Adulthood. *European Journal of Personality*, 30(6), 594-607. https://doi.org/10.1002/per.2084

Croson, R., & Gneezy, U. (2009). Gender differences in preferences. *Journal of Economic Literature*, 47(2), 448-74. . https://doi.org/10.1257/jel.47.2.448

Cross, S. E., Hardin, E. E., & Gercek-Swing, B. (2011). The what, how, why, and where of self-construal. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 142-179. https://doi.org/10.1177/1088868310373752

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487.

Davis, A. N., G. Carlo, and G. P. Knight. 2015. "perceived maternal parenting styles, cultural values, and prosocial tendencies among Mexican American Youth." *The Journal of Genetic Psychology* 176, 235–252. https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1044494

Day, R. D., & Padilla-Walker, L. M. (2009). Mother and father connectedness and involvement during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, *23*(6), 900. https://doi.org/10.1037/a0016438

Dirik, G., Yorulmaz, O., & Karancı, A. N. (2015). Çocukluk dönemi ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi: Kısaltılmış algılanan ebeveyn tutumları-çocuk formu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(2), 123-130.

Dodge, C. S., Hope, D. A., Heimberg, R. G., & Becker, R. E. (1988). Evaluation of the Social Interaction Self-Statement Test with a social phobic population. *Cognitive Therapy and Research*, 12(2), 211-222. https://doi.org/10.1007/BF01204932

Dykas, M. J., Ziv, Y., & Cassidy, J. (2008). Attachment and peer relations in adolescence. *Attachment & Human Development*, 10(2), 123-141. https://doi.org/10.1080/14616730802113679

Eagly, A. H. (2013). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203781906

Efe, Y. S., Özbey, H., Erdem, E., & Hatipoğlu, N. (2020). A comparison of emotional eating, social anxiety and parental attitude among adolescents with obesity and healthy: A case-control study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 34(6), 557-562. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.09.007

Eisemann, M. (1997). Parental rearing and adult psychopathology. *Psiquatrica Clinica*, *18*, 169-174.

Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 405-416. https://doi.org/10.1007/s10802-007-9099-2

Erözkan, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin reddedilme duyarliklari ıle sosyal kaygi

düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 225-240.

Evans, D. L., Foa, E. B., Gur, R. E., Hendin, H., O'Brien, C. P., Seligman, M. E., & Walsh, B. T. (Eds.). (2005). *Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don't know*. Oxford University Press.

Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *The Journal of Early Adolescence*, *19*(1), 5-16. https://doi.org/10.1177/0272431699019001001

Fehm, L., Beesdo, K., Jacobi, F., & Fiedler, A. (2008). Social anxiety disorder above and below the diagnostic threshold: prevalence, comorbidity and impairment in the general population. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *43*(4), 257-265. https://doi.org/10.1007/s00127-007-0299-4

Garnefski, N., & Diekstra, R. F. (1997). "Comorbidity" of behavioral, emotional, and cognitive problems in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, *26*(3), 321-338. https://doi.org/10.1007/s10964-005-0005-3

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson

Gerlsma, C., Emmelkamp, P. M., & Arrindell, W. A. (1990). Anxiety, depression, and perception of early parenting: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *10*(3), 251-277. https://doi.org/10.1016/0272-7358(90)90062-F

Glazier, B. L., & Alden, L. E. (2019). Social anxiety disorder and memory for positive feedback. *Journal of abnormal psychology*, *128*(3), 228. https://doi.org/10.1037/abn0000407

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, *38*(5), 581-586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European child & adolescent psychiatry*, *7*(3), 125-130. https://doi.org/10.1007/s007870050057

Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (2003). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. *International review of psychiatry*, *15*(1-2), 173-177. doi:10.1080/0954026021000046137

Guimond, S., Chatard, A., Martinot, D., Crisp, R. J., & Redersdorff, S. (2006). Social comparison, self-stereotyping, and gender differences in self-construals. *Journal of personality and social psychology*, *90*(2), 221. https://doi.org/10.1037/0022-

3514.90.2.221

Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B., & İncekaş, S. (2008). Güçler ve güçlükler anketi'nin (gga) Türkçe uyarlamasinin psikometrik özellikleri. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, *15*, 65-74.

Han, C., & Liu, Y. (2018). the effects of parental rearing styles on college students' prosocial behaviors: the mediating role of aggression. *Advances in Social Science, 7(3)*, 252–259. https://doi.org/10.12677/ass.2018.73042

Harmancı, P. (2015). Dünya'daki ve Türkiye'deki intihar vakalarının sosyodemografik özellikler açısından incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.

Haroz, E. E., Murray, L. K., Bolton, P., Betancourt, T., & Bass, J. K. (2013). Adolescent resilience in Northern Uganda: The role of social support and prosocial behavior in reducing mental health problems. *Journal of Research on Adolescence*, *23*(1), 138-148. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00802.x

Harvey, A. G., Clark, D. M., Ehlers, A., & Rapee, R. M. (2000). Social anxiety and self-impression: Cognitive preparation enhances the beneficial effects of video feedback following a stressful social task. *Behaviour research and therapy*, *38*(12), 1183-1192. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00148-5

Hazan, C., & Zeifman, D. (1999). Pair bonds as attachments. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, 336-354.

Heaven, P., and J. Ciarrochi. 2008. "Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem." *European Journal of Personality 22*, 707–724. https://doi.org/10.1002/per.699

Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In *Girls at puberty* (pp. 201-228). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0354-9_10

Hobfoll, S. E., Palmieri, P. A., Johnson, R. J., Canetti-Nisim, D., Hall, B. J., & Galea, S. (2009). Trajectories of resilience, resistance, and distress during ongoing terrorism: the case of Jews and Arabs in Israel. *Journal of consulting and clinical psychology*, *77*(1), 138. https://doi.org/10.1037/a0014360

Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2000). The origins of social phobia. *Behavior modification*, *24*(1), 102-129. https://doi.org/10.1177/0145445500241006

Johnson, J. G., Cohen, P., Kasen, S., Smailes, E., & Brook, J. S. (2001). Association of maladaptive parental behavior with psychiatric disorder among parents and their offspring. *Archives of general psychiatry*, *58*(5), 453-460.

https://doi.org/10.1001/archpsyc.58.5.453

Jose, P. E., Wilkins, H., & Spendelow, J. S. (2012). Does social anxiety predict rumination and co-rumination among adolescents?. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *41*(1), 86-91. https://doi.org/10.1080/15374416.2012.632346

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel Yayınları.

Kashdan, T. B., & Herbert, J. D. (2001). Social anxiety disorder in childhood and adolescence: Current status and future directions. *Clinical child and family psychology review*, *4*(1), 37-61. https://doi.org/10.1023/A:1009576610507

Kayış, A. (2009). Güvenirlik analizi. Kalaycı, Ş. (Ed). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, *6*, 257-270. Kesit Yayınları.

Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, *6*(1), 47-48.

Kim-Cohen, J., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., Milne, B. J., & Poulton, R. (2003). Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorder: developmental follow-back of a prospective-longitudinal cohort. *Archives of general psychiatry*, *60*(7), 709-717. https://doi.org/10.1001/archpsyc.60.7.709

Klasen, H., Woerner, W., Wolke, D., Meyer, R., Overmeyer, S., Kaschnitz, W., ... & Goodman, R. (2000). Comparing the German versions of the strengths and difficulties questionnaire (SDQ-Deu) and the child behavior checklist. *European child & adolescent psychiatry*, *9*(4), 271-276. https://doi.org/10.1007/s007870070030

Koyuncu, A., İnce, E., Ertekin, E., & Tükel, R. (2019). Comorbidity in social anxiety disorder: diagnostic and therapeutic challenges. *Drugs in context*, *8*. https://doi.org/10.7573/dic.212573

Köse, N. (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeyine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *2*(4), 1-6.

Kwon, J. Y. (2007). The relationship between parenting stress, parental intelligence and child behavior problems in a study of Korean preschool mothers. *Early Child Development and Care*, *177*(5), 449-460. https://doi.org/10.1080/03004430600852916

La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression?. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, *34*(1), 49-61.

La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of abnormal child psychology*, *26*(2), 83-94. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_5

La Greca, A. M., Dandes, S. K., Wick, P., Shaw, K., & Stone, W. L. (1988). Development of the Social Anxiety Scale for Children: Reliability and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, *17*(1), 84-91. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1701_11

Labarrere, C. A., Woods, J. R., Hardin, J. W., Campana, G. L., Ortiz, M. A., Jaeger, B. R., ... & Wozniak, T. C. (2011). Early prediction of cardiac allograft vasculopathy and heart transplant failure. *American Journal of Transplantation*, *11*(3), 528-535. https://doi.org/10.1111/j.1600-6143.2010.03401.x

Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual review of psychology*, *50*(1), 333-359.

Lun, J., Kesebir, S., & Oishi, S. (2008). On feeling understood and feeling well: The role of interdependence. *Journal of Research in Personality*, *42*(6), 1623-1628. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.06.009

Lynch, H., McDonagh, C., & Hennessy, E. (2021). Social anxiety and depression stigma among adolescents. *Journal of Affective Disorders*, *281*, 744-750. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.073

MacLeod, C., & Mathews, A. (2004). Selective memory effects in anxiety disorders: an overview of research findings and their ımplications. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195158564.003.0005

Madison, A., Vasey, M., Emery, C. F., & Kiecolt-Glaser, J. K. (2020). Social anxiety symptoms, heart rate variability, and vocal emotion recognition in women: evidence for parasympathetically-mediated positivity bias. *Anxiety, Stress, & Coping*, *34*(3), 243-257. https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1839733

Marmorstein, N. R. (2007). Relationships between anxiety and externalizing disorders in youth: the influences of age and gender. *Journal of Anxiety Disorders*, *21*(3), 420-432. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.06.004

Matsuishi, T., Nagano, M., Araki, Y., Tanaka, Y., Iwasaki, M., Yamashita, Y., ... & Kakuma, T. (2008). Scale properties of the Japanese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): a study of infant and school children in community samples. *Brain and Development*, *30*(6), 410-415. https://doi.org/10.1016/j.braindev.2007.12.003

Meadows, L. A., Kaslow, N. J., Thompson, M. P., & Jurkovic, G. J. (2005). Protective factors against suicide attempt risk among African American women experiencing intimate partner violence. *American journal of community psychology*, *36*(1-2), 109-121. https://doi.org/10.1007/s10464-005-6236-3

Meadows, L. A., Kaslow, N. J., Thompson, M. P., & Jurkovic, G. J. (2005). Protective factors against suicide attempt risk among African American women experiencing intimate partner violence. *American journal of community psychology*, *36*(1-2), 109-121. https://doi.org/10.1007/s10464-005-6236-3

Mothander, P. R., & Wang, M. (2014). Parental rearing, attachment, and social anxiety in Chinese adolescents. *Youth & Society*, *46*(2), 155-175. https://doi.org/10.1177/0044118X11427573

Muris, P., & Merckelbach, H. (1998). Perceived parental rearing behaviour and anxiety disorders symptoms in normal children. *Personality and individual differences*, *25*(6), 1199-1206. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00153-6

Muris, P., Meesters, C., & van Brakel, A. (2003). Assessment of anxious rearing behaviors with a modified version of "Egna Minnen Beträffande Uppfostran" questionnaire for children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *25*(4), 229-237. https://doi.org/10.1023/A:1025894928131

Muris, P., Meesters, C., & van den Berg, F. (2003). The strengths and difficulties questionnaire (SDQ). *European child & adolescent psychiatry*, *12*(1), 1-8. https://doi.org/10.1007/s00787-003-0298-2

Nilsen, I. S. (2013). *Parenting and emotional symptoms: reported by Turkish ımmigrant mothers and children.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Universitas Osloensis Social Sciences Institute.

Öztop, D. B. (2012). Adolesanda ruhsal sorunlar. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, *16*(Ek), S14-S18. https://doi.org/:10.2399/tahd.12.s014

Peschard, V., & Philippot, P. (2017). Overestimation of threat from neutral faces and voices in social anxiety. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *57*, 206-211. https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2017.06.003

Petersen, A. C., & Hamburg, B. A. (1986). Adolescence: A developmental approach to problems and psychopathology. *Behavior Therapy*, *17*(5), 480-499. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(86)80090-9

Petrowski, K., Berth, H., Schmidt, S., Schumacher, J., Hinz, A., & Brähler, E. (2009). The assessment of recalled parental rearing behavior and its relationship to life satisfaction and interpersonal problems: a general population study. *BMC medical research methodology*, *9*(1), 1-9. https://doi.org/10.1186/1471-2288-9-17

Pope, A. W., & Bierman, K. L. (1999). Predicting adolescent peer problems and antisocial activities: The relative roles of aggression and dysregulation. *Developmental psychology*, *35*(2), 335. https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.335

Qian, M., Xia, G. (2001). The Relationship of Parenting Style to Self-Reported Mental Health among two subcultures of Chinese. Journal of Adolescence, 24, 251-260. https://doi.org/10.1006/jado.2001.0375

Rapee, R. M. (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical psychology review*, *17*(1), 47-67. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(96)00040-2

Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour research and therapy*, *35*(8), 741-756. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00022-3

Richaud, M. C., Mesurado, B., & Lemos, V. (2013). Links between perception of parental actions and prosocial behavior in early adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, *22*(5), 637-646. https://doi.org/10.1007/s10826-012-9617-x

Richter, J., Richter, G., Eisemann, M., Seering, B., & Bartsch, M. (1995). Depression, perceived parental rearing and self-acceptance. *European Psychiatry*, *10*(6), 290-296. https://doi.org/10.1016/0924-9338(96)80310-5

Rohner, R. P., & Pettengill, S. M. (1985). Perceived parental acceptance-rejection and parental control among Korean adolescents. *Child development*, 524-528. https://doi.org/1129739

Romano, E., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Zoccolillo, M., & Pagani, L. (2001). Prevalence of psychiatric diagnoses and the role of perceived impairment: Findings from an adolescent community sample. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *42*(4), 451-461. https://doi.org/10.1017/S0021963001007156

Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child development*, 413-424. https://doi.org/1126465

Scudder, L., Sullivan, K. S., & Copeland-Linder, N. (2008). Adolescent resilience: Lessons for primary care. *The Journal for Nurse Practitioners*, *4*(7), 535-543. https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2008.05.003

Sekaran, V. C., Kamath, V. G., Ashok, L., Kamath, A., Hegde, A. P., & Devaramane, V. (2020). Parenting attitudes and dimensions as predictors of adolescent behavioural problems in the Indian context: A community-based study. *Asian journal of psychiatry*, *50*, 101941. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101941

Shenaar-Golan, V., & Goldberg, A. (2019). Subjective well-being, parent–adolescent relationship, and perceived parenting style among Israeli adolescents involved in a gap-year volunteering service. *Journal of Youth Studies*, *22*(8), 1068-1082. https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1563289

Siegelman, M. (1965). Evaluation of Bronfenbrenner's questionnaire for children concerning parental behavior. *Child development*, 163-174. https://doi.org/1126788

Silberman, M. A., & Snarey, J. (1993). Gender differences in moral development during early adolescence: The contribution of sex-related variations in maturation. *Current Psychology*, *12*(2), 163-171. https://doi.org/10.1007/BF02686821

Spokas, M., & Heimberg, R. G. (2009). Overprotective parenting, social anxiety, and external locus of control: Cross-sectional and longitudinal relationships. *Cognitive therapy and research*, *33*(6), 543-551. https://doi.org/10.1007/s10608-008-9227-5

Steinberg, L. (2000). The family at adolescence: Transition and transformation. *Journal of adolescent health*, *27*(3), 170-178. https://doi.org/10.1016/S1054-139X(99)00115-9

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, *11*(1), 1-19. https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual review of psychology*, *52*(1), 83-110. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83

Teke, E., Yılmaz, E., & Sürücü, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, *6*(1), 24-38. https://doi.org/10.34137/jilses.647511

Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D., & Epstein, M. H. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders a review of the literature from 1961 to 2000. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11(4), 198-210. https://doi.org/10.1177/10634266030110040201

Van Roy, B., Kristensen, H., Groholt, B., & Clench-Aas, J. (2009). Prevalence and characteristics of significant social anxiety in children aged 8–13 years. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *44*(5), 407-415. https://doi.org/10.1007/s00127-008-0445-7

Van Widenfelt, B. M., Goedhart, A. W., Treffers, P. D., & Goodman, R. (2003). Dutch version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European child & adolescent psychiatry*, *12*(6), 281-289. https://doi.org/10.1007/s00787-003-0341-3

Verhulst, F. C., van der Ende, J., Ferdinand, R. F., & Kasius, M. C. (1997). The prevalence of DSM-III-R diagnoses in a national sample of Dutch adolescents. *Archives of General Psychiatry*, *54*(4), 329-336. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1997.01830160049008

Walton, A., & Flouri, E. (2010). Contextual risk, maternal parenting and adolescent externalizing behaviour problems: The role of emotion regulation. *Child: care, health and development*, *36*(2), 275-284. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01065.x

Wang, W., Huashani, X. U., Zhu, Y., & Linlin, M. U. (2010). Relationship of social anxiety and parental rearing style and self-esteem among medical freshman students. *Chinese Journal of Behavioral Medicine and Brain Science*, *19*(1), 72-74.

Wehby, J. H., Lane, K. L., & Falk, K. B. (2003). Academic instruction for students with emotional and behavioral disorders. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11(4), 194-197. https://doi.org/10.1177/10634266030110040101

Weich, S., Patterson, J., Shaw, R., & Stewart-Brown, S. (2009). Family relationships in childhood and common psychiatric disorders in later life: systematic review of prospective studies. *The British Journal of Psychiatry*, *194*(5), 392-398. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.042515

Woerner, W., Becker, A., & Rothenberger, A. (2004). Normative data and scale properties of the German parent SDQ. *European child & adolescent psychiatry*, *13*(2), ii3-ii10. https://doi.org/10.1007/s00787-004-2002-6

Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and individual differences*, *34*(3), 521-532. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00092-2

Wu, Y. L., Zhao, X., Li, Y. F., Ding, X. X., Yang, H. Y., Bi, P., & Sun, Y. H. (2016). The risk and protective factors in the development of childhood social anxiety symptoms among Chinese children. *Psychiatry research*, *240*, 103-109. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.08.046

Xu, J., Ni, S., Ran, M., & Zhang, C. (2017). The relationship between parenting styles and adolescents' social anxiety in migrant families: A study in Guangdong, China. *Frontiers in psychology*, *8*, 626. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00626

Yalın, Ş. (2008). *Türkçe güçler ve güçlükler anketi'nin ileri psikometrik özellikler.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.

Yang, A., Wang, D., Li, T., Teng, F., & Ren, Z. (2008). The impact of adult attachment and parental rearing on subjective well-being in Chinese late adolescents. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *36*(10), 1365-1378. https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.10.1365

Yavuzer, H. (2008). *Çocuk psikolojisi.* Remzi Kitabevi.

Yurduşen, S., Erol, N., & Gençöz, T. (2013). The effects of parental attitudes and mothers' psychological well-being on the emotional and behavioral problems of their preschool children. *Maternal and child health journal*, *17*(1), 68-75. https://doi.org/10.1007/s10995-012-0946-6

Zakeri, H., Jowkar, B., & Razmjoee, M. (2010). Parenting styles and resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*, 1067-1070. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.236

Extended Abstract

Introduction

Adolescence is a stress period in which biological, cognitive and psychosocial changes are experienced. During this challenging stage of the life cycle, the child may develop various mental disorders. In this period when the approval from the environment is important, the level of social anxiety experienced by the adolescent may increase. Social anxiety disorder is defined as a generalized anxiety disorder characterized by intense shame, humiliation and fear of negative evaluation by others in social situations, and a tendency to avoid feared situations. In addition, adolescents experience emotional and behavioral problems, peer problems, and attention deficit hyperactivity disorder. Although these mental disorders are accepted as a result of the existing developmental period, it is thought that parents' child-rearing attitudes may have a significant effect on these problems. Parental attitudes are examined in three dimensions: rejectionism, overprotection, and emotional warmth. While rejection and overprotection are considered as negative attitudes, emotional warmth has a place in the literature as a positive attitude. While negative attitudes pave the way for childhood and adult psychopathologies, positive attitudes have a protective structure for mental disorders. In the light of all this information, when the literature is examined, it is seen that there is no study in which the variables of perceived parental attitude and social anxiety, strengths and difficulties are discussed together in the adolescent age group. In this context, the relationships between these variables were examined in our study.

Method

In this study, a descriptive method (a survey type research model) was used to examine the relationship between the variables. The study group of the research consists of 397 students (198 girls and 199 boys) between the ages of 13-16 studying at various high schools in the province of Erzurum in the 2021-2022 academic year. Research data were collected using Demographic Data Form, the Egna Minnen Betraffande Uppfostran-Short Form (S-EMBU), the Social Anxiety for Adolescents (SAS-A) and the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ). Pearson correlation analysis and simple linear regression analysis were used to analyze the obtained data.

Result

The research was carried out between 22-26 November 2021. Attention deficit and hyperactivity, behavioral problems and peer problems sub-dimensions of the Strengths and Difficulties Questionnaire used in the study were not included in the analysis because they did not have sufficient reliability. The validity and reliability coefficients of these sub-dimensions were calculated as .48 for attention deficit and hyperactivity, .42 for behavioral problems and .38 for peer problems.

397 adolescents between the ages of 13-16 (14.87±0.044) participated in the study. 198 of them are girls (49.87%) and 199 of them are boys (50.13%).

The t-test was used to determine whether the social anxiety of the adolescents differed in terms of gender. Girls' social anxiety score is significantly different and greater than boys' social anxiety score. According to the results of the analysis conducted to understand whether there is a significant difference between the scores of the strengths and difficulties questionnaire and the gender variable, the mean score of all difficulties, emotional problems and social behaviors of girls is significantly higher than that of boys.

According to the linear regression analysis, emotional warmth, mother and father sub-dimensions score predicts social behaviors sub-dimension score significantly and positively. Overprotective mother and father sub-dimensions score significantly and positively predict the whole difficulty sub-dimension score. In addition, the overprotective mother and father sub-dimensions score predicted the social anxiety scale score significantly and positively. The social anxiety experienced by adolescents is explained by the emotional problems sub-dimension at a rate of 37,3%. Emotional problems sub-dimension score predicts social anxiety scale score significantly and positively.

Discussion

In this study, it was aimed to examine the relationships between perceived parental attitude and strengths and difficulties and social anxiety in adolescents. As a result of the statistical analysis, it was concluded that female students have higher social anxiety than male students. These findings seem to be consistent with the results of the relevant literature. In some studies, it has been concluded that the social anxiety level of girls is higher than that of boys.

Current research results show that girls have more difficulties than boys. It was determined that the girls' mean scores for all difficulties and emotional problems mean scores were significantly higher than boys. When the relevant literature was examined, it was observed that the results were compatible with the current research. Studies have shown that girls experience more emotional problems than boys. It has been suggested that girls are more likely to correctly identify emotional problems, and therefore, emotional problem levels are found to be high. A significant difference was found according to gender in the social behavior sub-dimension of the strengths and difficulties questionnaire, which indicates the power of the person. The findings of our study determined that the level of displaying social behaviors of girls was higher than that of boys. The lower social behavior of men can be explained by social gender roles. Social roles have differed by gender for most of human history. Depending on the social con-

text, different behaviors are expected from men and women in almost all cultures around the world. Since women care more about the social context, it is thought that their level of exhibiting prosocial behaviors may be higher.

The findings of our study are that the overprotective attitudes of adolescents perceived from both mother and father affect the social anxiety they experience. According to these results, as the overprotective attitude of the parents increases, the level of social anxiety also increases. A similar result was obtained in a study conducted abroad. In the study, it was found that anxious, overprotective and rejecting upbringing behaviors may increase anxiety in children and adolescents.

Another finding of our study was that the difficulties experienced by adolescents can be predicted by the overprotective attitudes of parents. These difficulties include behavioral and social problems, peer problems, and attention deficit and hyperactivity. In a study performed, paternal control and maternal warmth and excessive control emerged as significant predictors of total difficulty, internal and external behavioral problems in adolescents.

According to the results of the present study; As the perceived emotional warmth from parents increases, adolescents' levels of exhibiting positive social behaviors also increase. The results obtained support the literature; Overall, there has been evidence that parenting practices are associated with adolescent prosocial behavior. Because gaining the approval of others can often be a concern for adolescents, prosocial behavior is thought to be associated with approval-oriented moral reasoning styles and social desirability (i.e., the tendency to present oneself positively).

Another finding of our study was that emotional problems predicted social anxiety. According to the regression analysis; As the emotional problems experienced increase, the level of social anxiety also increases. It has been suggested that individuals with emotional problems experience fear, depression, shyness, are always in a sad, tearful or depressed state, feelings of fear and tension increase in the face of newly developing situations, and they can easily lose their self-confidence as a result of these has taken its place in the literature as an accepted approach where emotional problems and social anxiety are in a relationship.

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Ortaokul 5. Sınıflarda Ağırlıklı Yabancı Dil Eğitim Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Opinions on the Foreign Language Intensive Education in Secondary School 5th Grades

Salih SARIŞIK*
Mehtap AYDOĞDU BİLGİÇ**
Fatih TUĞRA***

Geliş/Submitted: 13.02.2022
Kabul/Accepted: 18.03.2022
Yayın/Published: 26.03.2022

10.29228/INESJOURNAL.57591

Makale Türü: **Araştırma Makalesi** Article Information: **Research Article**

Citation / Atıf

Sarışık, S., Aydoğdu Bilgiç, M. ve Tuğra, F. (2022). Ortaokul 5. sınıflarda ağırlıklı yabancı dil eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 232-244.

Sarışık, S., Aydoğdu Bilgiç, M., & Tuğra, F. (2022). Teachers' opinions on the foreign language intensive education in secondary school 5th grades. *The Journal of International Education Science*, 9 (30), 232-244.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

***Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, slh040@gmail.com**
****Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, mhtpaydgd@gmail.com**
*****Uzman, Millî Eğitim Bakanlığı, fatihtugra46@hotmail.com**

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Ortaokul 5. Sınıflarda Ağırlıklı Yabancı Dil Eğitim Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri [1]

Teachers' Opinions on the Foreign Language Intensive Education in Secondary School 5th Grades

Salih SARIŞIK
Mehtap AYDOĞDU BİLGİÇ
Fatih TUĞRA

Öz: Araştırmanın amacı, 2017/2018 öğrenim yılından itibaren devlet okullarında programa dahi edilen, ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesidir. Bu amaçla uygulamanın yapıldığı 3 okulda görev yapan 10 öğretmenden, 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış, tematik analiz yapılarak kod ve temalar belirlenmiştir. Görüşme soruları temelde programın ögeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarına dair öğretmen görüşlerini belirlemek üzere kurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasını desteklemekle beraber, İngilizce öğretimi ile ilgili daha erken yaşlarda başlamanın daha yararlı olacağını ifade etmektedirler. Bunların yanı sıra, ders kitaplarındaki içeriğin sarmal programlama yaklaşımı ilkelerini karşılamadığını, görsel açıdan yetersiz olduğunu ve konuşma, dinleme becerilerine gereken ağırlığın verilmediğini belirtmektedirler. Uygulamanın isteğe bağlı olmasını doğru bulmamakla beraber, tüm ülkede zorunlu olmasının Türkiye'de İngilizce öğretimi ile ilgili yaşanan sorunların giderilmesinde daha yararlı olacağını vurgulamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Ağırlıklı yabancı dil, program değerlendirme, ortaokul.

---

[1] "COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma Sapanca Kaymakamlığı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 10.02.2022 tarih ve E-58212059-774.01.01-43485080 sayılı onayı çerçevesinde hazırlanmıştır. Sorumlu Yazar: Salih SARIŞIK

Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. This study has been prepared within the framework of the approval of Sapanca District Governor's Office of National Education. Corresponding Author: Salih SARIŞIK

Abstract: In this study, we aim to the research is to evaluate the foreign language-based education application in the 5th grades of secondary school, which has been implemented since the 2017/2018 academic year in Turkey, according to the opinions of the teachers. For this purpose, data were collected through a semi-structured interview form consisting of 5 questions from 10 teachers working in 3 schools where the application was made, codes and themes were determined by making thematic analysis. The interview questions were basically designed to determine the views of the teachers on the objectives, content, educational situations and testing situations, which are the elements of the program. According to the results of the research, although the teachers support the preparatory class practice, they state that it would be more beneficial to start English teaching at an earlier age. In addition, they state that the content in the textbooks does not meet the principles of the spiral programming approach, is visually inadequate, and the necessary weight is not given to speaking and listening skills. Although they do not find it right that the application is optional, they emphasize that it would be more beneficial to eliminate the problems experienced in English teaching in Turkey if it is compulsory in the whole country.
Keywords: Foreign language-based education, program evaluation, secondary school, preparatory class.

Giriş

Dünya sürekli değişiyor ve küreselleşen ekonomide eskiden olduğu gibi sınırlar yok, özellikle internet hayatımıza girdikten sonra iş yapma biçimleri tamamen değişti. Bu yeni yüzyılda sadece bilgi ve tecrübe yeterli olmakla kalmayıp, iyi bir yabancı dil bilgisi de gerekliliklerden biri olarak gösterilmektedir. Özellikle İngilizce tüm dünyada en çok kullanılan ikinci dil olarak saptanmıştır ve dünyada İngilizceyi ana dil veya ikinci dil olarak konuşanların sayısı yüzde 65'ten fazladır (Council of Europa, 2001). Ülkemizde de her geçen gün yabancı dil öğrenmeye olan istek giderek artmış, öğrenci ve velilerinin en çok önem verdiği dersler arasına girmiştir (Demirtaş ve Erdem, 2015).

Dili; konuşma ve anlaşma aracı olarak tanımlayabiliriz (Kaplan, 1999). Dil, karşılıklı iletişim amacıyla zihinle birlikte kullanılan, çeşitli semboller aracılığı ile gerçekleşen anlaşma becerisidir. İnsanlar doğarken dil kullanma yetisi ile donanırlar(Turan, 2000). Ana dil ve ikinci dil öğrenmenin asıl amacı duygu ve düşüncelerimizi karşı tarafa aktarma ihtiyacıdır (Ülgen ve Fidan, 1997). İkinci dil de kültürler arası duygu, düşünce, fikir, alışveriş, hobi vb. ihtiyaçlardan kaynaklı olarak eskiden beri insanoğlunun öğrenmeye istekli olduğu alanlardan olmuştur (Mc Laughlin, 1984). Günümüz şartlarında da bir ya da daha fazla yabancı dil bilmek her yaştan insan için bir gereksinim-

dir.

İkinci bir dil öğrenmek, bir dili kullanmak için gerekli becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kazanma ve uygulama süreci olarak da tanımlanabilir (Demirel, 2010). Pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de yabancı dil öğrenme sürecinde gerekli olan becerilere yönelik kitaplar hazırlanmakta ve ders programları bu becerilere uygun şekilde revize edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da İngilizce öğrenimine yönelik büyük ölçüde çalışmalar yapmaktadır; 2017 yılında da pilot olarak ortaokul 5. Sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasına başlamış ve yabancı dil eğitiminin ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Özellikle bu yaşlarda çocukların dil öğrenme becerilerini desteklemek için, bu kritik yaş dönemi iyi değerlendirilmelidir. Çünkü bu dönem; öğrencilerin merak duygusuyla ve zihin yapısıyla öğrenmesinin en kolay ve kalıcı olduğu bir dönemdir (Modiri, 2010).

Pilot olarak başlanan uygulama günümüze kadar gönüllülük esasına bağlı olarak yaygınlaştırılmış fakat hala tüm ülkede uygulanmamaktadır. Tüm ülkede uygulamaya geçmesi için uygulamanın sonuçlarına bakılması gerekmektedir, bunun için de çeşitli araştırma ve çalışmalar yapılıp idareci ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu proje çalışmamızda da yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması yapan ortaokul öğretmenlerinin süreçle ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İngilizce hazırlık programının 5.sınıf seviyesine uygunluğu ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Uygulanan İngilizce hazırlık programının Türkiye'de İngilizce öğretimi ile ilgili yaşanan sorunların giderilmesinde etkili oluyor mu?
3. İngilizce hazırlık programının isteğe bağlı olması uygun mu yoksa tüm ülkede zorunlu mu olması gerekir?
4. Uygulanan program 5.sınıf bilişsel seviyesine uygun mudur?
5. Devlet tarafından 5.sınıflar için gönderilen İngilizce ders kitabının içeriği ve kapsamı uygulanan hazırlık programı açısından yeterli midir?

Amaç

Türkiye'de eğitim sorunları ile ilgili uzun yıllardır yapılan çalışmalar neticesinde çeşitli sorunlara rastlanmıştır, bu soruların en önemlilerinden ve en üzerinde durulan konulardan birisi de yabancı dil eğitimi olarak göze çarpmaktadır (Cihan ve Gürlen, 2013). Yapılan çoğu araştırmada yabancı dil eğitimine verilen önem, değişen müfredat, harcanan zaman ve materyal artmasına rağmen öğrencilerin İngilizce iletişim kurmakta oldukça güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunu çözüm olarak, gönüllülük esaslı, Milli Eğitim Bakanlığı ortaokullarda 2017-2018 eğitim öğretim döneminde 81 ilde belirlenen 620 okulda 5.sınıf düzeyinde yabancı dil hazırlık programı

uygulanmasına geçilmesine karar vermiştir (MEB, 2017). Başlanan bu uygulama sürekli değerlendirilerek eksikler revize edilecek ve programın devam edip etmeyeceğine karar verilecektir. Başka bir ifade ile hazırlanan öğretim programının başarısı programın geleceğinin belirleyicisi olacaktır. Bu amaçla programın etkililiğinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bizim bu projedeki temel amacımız da İngilizce dersi hazırlık programı, programın ögeleri açısından programın uygulayıcısı olan öğretmenlerden gelen dönütler doğrultusunda değerlendirmektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, İngilizce hazırlık programının uygulandığı 3 okulda görev yapan 10 öğretmenin katılımıyla ve araştırmacı tarafından hazırlanan 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veriler toplanmış ve durum çalışması yöntemlerinden iç içe geçmiş durum deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş durum deseni bir durum içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelmesini sağlayan ve elde edilen sonuçların bir araya getirilmesi sürecinde ele alınan probleme bütüncül bakma imkanı veren bir çalışmadır (Merriam, 2013). İç içe geçmiş durum deseninin tercih edilme sebebi, öğretmenlerin programların öğeleri hakkında görüşlerinin ayrı ayrı soru maddeleri ile toplanmasıdır. Bu bağlamda çalışmada okulunda İngilizce ağırlıklı eğitim uygulaması yapan 10 öğretmenin eğitimin içeriğine yönelik tecrübeleri ve görüşleri belirlenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 5. Sınıflarda İngilizce dersine giren 10 öğretmen oluşturmuştur. Projede çalışma grubunun oluşturulmasında 3 farklı okuldan öğretmenlere ulaşılarak çeşitlilik sağlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılara ait demografik özellikler.

Kişisel Özellik		**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	5	50
	Erkek	5	50
Yaş	30-35	3	30
	35-40	7	70
Eğitim düzeyi	Lisans	8	80
	Yüksek Lisans	2	20

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin (n=5) %50 oranında kadın, (n=5) %50 oranında erkek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin (n=7) %70 oranında35-40 yaş aralığında, (n=3) %30 oranında 30-35 yaş aralığında olduğu ve (n=8) %80 oranında lisans mezunu

olduğu, (n=2) %20 oranında ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler konuyla ilgili önceden hazırlanan belli konu başlıkları ya da sorularla görüşmeyi gerçekleştirilir. Açık uçlu sorular, araştırma konusuyla ilgili amacına uygun olup olmadığı ve yeterlilik düzeyleri açısından uzman görüşleri (n=2) alınarak hazırlanmıştır. Araştırmada, veri toplama süreci için okul yönetiminden gerekli izin alınmış, araştırma etiği gözetilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek ,2011).

Görüşmeler sonucu oluşan yazılı metinler tekrar tekrar incelenerek, projenin amacına uygun veriler kodlanmış, kodlanan verileri genel düzeyde açıklayan temalar belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde düzenlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde ortaokulda görev yapan yabancı dil öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

İngilizce hazırlık programının 5.sınıf seviyesine uygunluğu ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Sorusuna ilişkin bulgular tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. İngilizce hazırlık programının 5.sınıf seviyesine uygunluğu.

Tema	Kod	n	%
İngilizce hazırlık programının 5. sınıf düzeyine uygunluğu	Uygun (ö1,ö2,ö3,ö4,ö5,ö6,ö8,ö9)	8	80
	Uygun değil (ö7,ö10)	2	20

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin hazırlık sınıfı düzey uygunluğu en çok (n = 8) % 80 oranında 5.sınıf düzeyine uygun olduğu ve İngilizce dersine ait temel dört beceri bir arada verildiğinde amaca ulaşılacağı görüşü yer almaktadır. Öğretmenlerin diğer görüşleri ise (n = 2) % 20 oranında uygun olmadığını , daha erken yaşlarda başlamanın ikinci dil öğrenimi açısından daha yararlı olacağı görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları birebir olacak şekilde aşağıda verilmiştir.

Ö3: '' *Temel İngilizce becerilerinin kazandırılması açısından hazırlık programının 5. Sınıfa uy-*

gun olduğunu düşünüyorum. ''

Ö5: *'' Uygun olduğunu düşünüyorum. Özellikle dersler dört temel beceriye bölünürse daha da verimli olacaktır. ''*

Ö6: *'' Ders içi ve ders dışı ortamlarda düzenli şekilde devam ederse bence gayet uygundur.''*

Ö7: *'' Bence uygun değil; ilkokul kademesinde başlaması gerekiyor. ''*

Ö10: *'' İngilizce temel becerileri kazandırmak için bence uygun değil.''*

Uygulanan İngilizce hazırlık programının Türkiye'de İngilizce öğretimi ile ilgili yaşanan sorunların giderilmesinde etkili oluyor mu sorusuna ilişkin bulgular tablo 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3: İngilizce hazırlık programının Türkiye'de İngilizce öğretimi ile ilgili yaşanan sorunların giderme durumu.

Tema	Kod	n	%
Türkiye'de İngilizce öğretimi ile ilgili sorunları gidermede etkisi	Etkisi oluyor (ö2,ö5,ö6,ö7,ö8,ö9)	6	60
	Kısmen etkisi oluyor (ö1,ö3,ö4,ö10)	4	40

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin İngilizce hazırlık programının Türkiye'de İngilizce öğretimi ile ilgili yaşanan sorunların giderme durumu en çok (n = 6) % 60 oranında etkisi oluyor ve (n=4) % 40 oranında kısmen etkisi oluyor şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları birebir olacak şekilde aşağıda verilmiştir.

Ö2: *'' Öğrenciler en azından ders saati olarak İngilizceye daha çok maruz kalmaktadır böylece etkisi elbette oluyor.''*

Ö3: *'' İngilizce öğretiminin 4 temel becerinin öğrenimine dayandırılması gerektiğini düşünen bir öğretmen olarak hazırlık programını kısmen etkili buluyorum.''*

Ö5: *'' Elbette etkili oluyor ama sadece bu programı uygulayan okullar için. ''*

İngilizce hazırlık programının isteğe bağlı olması uygun mu yoksa tüm ülkede zorunlu mu olması gerekir sorusuna ait bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: İngilizce hazırlık programının isteğe bağlı olması uygun mu yoksa tüm ülkede zorunlu mu olması gerekir?

Tema	Kod	n	%
İngilizce hazırlık programının isteğe bağlı olması uygun mu yoksa tüm ülkede zorunlu mu olmalıdır?	Zorunlu olmalıdır (ö3,ö4,ö5,ö6,ö8,ö9,ö10)	7	70
	İsteğe bağlı olmalıdır (ö1,ö2,ö7)	3	30

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin en çok (n= 7) % 70 oranında ingilizce hazırlık programının ülkemizde ikinci dil edinimine büyük katkısı olacağı nedeniyle tüm ülkede zorunlu olması gerektiği sonucu görülmüştür ve (N = 3) % 30 oranında da isteğe bağlı olması görüşü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları birebir olacak şekilde aşağıda verilmiştir.

$Ö_2$: *'' İsteğe bağlı olması çok önemlidir, öğrenci istemediği takdirde ona herhangi bir şey yaptırabileceğimizi düşünmüyorum. ''*

$Ö_3$: *'' İsteğe bağlı olmasını uygun bulmuyorum. İngilizce hem günlük yaşamda hem de iş hayatında olmazsa olmaz bir konumda iken hazırlık programı isteğe bağlı olmamalı.''*

$Ö_7$: *'' İsteğe bağlı olursa verim daha çok artar diye düşünüyorum.''*

$Ö_9$: *'' Tüm ülkede zorunlu olmalıdır.''*

Uygulanan hazırlık programının 5. Sınıf bilişsel seviyesine uygunluğu.

Tablo 5: Öğretmenlerin İngilizce hazırlık programının 5.sınıf bilişsel seviyeye uygunluğu açısından görüşleri.

Tema	Kod	n	%
Uygulanan İngilizce hazırlık programının 5. Sınıf bilişsel seviyesine uygunluğu	Bilişsel seviyeye uygun (ö1,ö2,ö3,ö5,ö6,ö8,ö9,ö10)	8	80
	Bilişsel seviyeye uygun değil (ö4,ö7)	2	20

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin uygulanan programın, 5.sınıf öğrenci bilişsel seviyelerine uygunluğu açısından görüşeleri en çok (n= 8) % 80 oranında olumlu olduğu ,müfredatın ve içeriğin bilişsel seviyeye uygun olduğu ortaya çıkmıştır ; (n= 2) % 20 oranında ise içeriğin bilişsel seviyeye uygun olmadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları birebir olacak şekilde aşağıda verilmiştir.

$Ö_1$: *'' Söz konusu kazanımlar somut ve günlük hayatta karşılığı olan konuları kapsadığı için bilişsel seviyeye uygun olduğunu düşünüyorum.''*

Ö3: ‘’ *Temel konuları içeren bir program olduğu için bilişsel seviyeye uygun, ben herhangi bir sorun yaşamadım.*’’

Ö4: ‘’*Biraz geç kalınmış bir yaş, aynı müfredatı daha erken yaşlarda daha uygun.* ‘’

Ö5: ‘’ *Müfredat incelendiğinde uygun olduğunu düşünüyorum.*’’

Ö7: ‘’ *Bence ilkokul bişişsel seviyesine daha uygun.*’’

Ö10: ‘’ *Çocuklar somut dönemde olduğu için kazanımlar da buna uygun seçilmiş bu nedenle oldukça uygun.*’’

Devlet tarafından 5.sınıflar için gönderilen İngilizce ders kitabının içeriği ve kapsamı uygulanan hazırlık programı açısından yeterli olup olmadığı tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Devlet tarafından 5.sınıflar için gönderilen İngilizce ders kitabının içeriği ve kapsamı uygulanan hazırlık programı açısından yeterli olup olmadığı hakkındaki görüşleri.

Tema	Kod	n	%
Devlet tarafından 5. Sınıflar için gönderilen İngilizce ders kitabının içeriği ve kapsamı uygulanan hazırlık programı açısından yeterli mi?	İçerik ve hedefe uygunluk açısından yeterli değil (ö2,ö3,ö4,ö5,ö6,ö7,ö8,ö9,ö10)	9	90
	İçerik ve hedefe uygunluk açısından yeterli (ö1)	1	10

Tablo 6 incelendiğinde okulunda ingilizce hazırlık programı uygulanan öğretmenlerin devlet tarafından gönderilen ingilizce ders kitabının içeriği ve kapsamı bakımından değerlendirildiğinde en çok (n= 9) % 90 oranında yeterli olmadığı ,ingilizce temel becerilerin hepsine hizmet etmediği ve hazırlık programına yetersiz kaldığı görüşü ortaya çıkmıştır. Diğer görüşün ise (n= 1) %10 oranında gönderilen kitapların hedefe yönelik yeterli olduğu görüşü olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları birebir olacak şekilde aşağıda verilmiştir.

Ö1: ‘’ *Bence yeterli çünkü eksik olan bölümleri farklı etkinliklerle tamamlayabiliyoruz.*’’

Ö2: ‘’ *Bence yeterli değil, kitaplarda konuşma ve dinleme bölümüne ayrılan bölüm ile etkinlik bölümü çok az oysa öğrenciler oyunlarla ve konuşma ile ders sürecinde etkin hale geliyor ve farkına varmadan öğreniyor.* ‘’

Ö3: ‘’ *Hiçbir şekilde yeterli değil, ne görsel ne işitsel olarak kitabın içeriği ilgi çekici değil.*’’

Ö9: ‘’ *Dil öğrenmek zaten kitapla olan bir iş değildir hele gönderilen kitaplar ikinci dil edinimi açışından oldukça yetersiz.*’’

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ortaokulda görev yapan ve yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması yapan öğretmenlerin uygulanan programa ve sürece dair görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin program hakkında genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları ama aynı zamanda içerikle ilgili eksikliklere değindikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Programın uygulanabilirliğine bakıldığında genel olarak öğretmenler programın uygulanabilir olduğunu düşünmelerine rağmen, uygulamanın bu haliyle devam etmesinin zor olduğunu, eğitim materyali eksikliği, öğretmen sayısının yetersiz olması gibi bazı eksikliklerin giderilmesiyle uygulamanın daha etkili olacağını ifade etmişlerdir.

Sonuçlar gözden geçirildiğinde, araştırma sorularına cevap verdiği anlaşılmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçların yazın taramasında karşılaşılan benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlarla benzeştiği görülmüştür. Özkan, Özdemir ve Tavşancıl (2018) araştırmalarında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen sonuçlara göre dört alanda eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir: materyal eksikliği, ders saatleri, ders programı ve sınıf mevcudu. Bu sonuç, bu çalışmada öğretmenlerle görüşülerek elde edilen sonuçlarla tutarlıdır. Yine aynı çalışmada, kaliteli ve etkili yabancı dil öğretimi için sınıftaki öğrenci sayısının oldukça fazla olduğu da gösterilmiştir. Öğretmenler ayrıca seviye grupları oluşturmalıdır. Bu sonuçlar bu çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

1. Öğretmenlere 5. sınıf İngilizce hazırlık programının uygunluğuna ilişkin görüşleri sorulduğunda, programın içerik ve uygulamasının uygun olduğu görülmüştür. Yabancı dil öğretimi alanında pek çok uzmanın hemfikir olduğu gibi, yabancı dil öğretimine erken yaşta başlamak, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren konuşma ve telaffuz gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Erken yaşta dil öğretimi ile ilgili olarak Krashen (1973), dil gelişiminin çok küçük yaşta başladığını ve ergenlik boyunca devam ettiğini belirterek, dilin bu büyük çocukta kolayca öğrenilebileceğini iddia etmiştir. Bu, projemizin sonuçlarıyla örtüşmektedir.

2. İngilizce Yoğunlaştırılmış Programın Türkiye'de İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunların giderilmesinde etkili olup olmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, programın uygulandığı okullarda öğrenim gören öğrencilere önemli katkı sağladığı, ancak Uygulama kapsamında olup olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yurt içi İngilizce öğretiminde var olan sorunları etkin bir şekilde çözecektir. Tok (2015) araştırmasında ülkemizde özellikle devlet okullarında İngilizce derslerinin sayısının az olması nedeniyle sorunlar olduğu sonucuna varmıştır; İngilizce yoğun program sayesinde haftalık ders saatinin üç katına çıktığı, dil öğrencilerine maruz kalındığı sonucuna varmıştır. Öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu bulgular projemizin sonuçlarını desteklemektedir.

3. Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması ilk olarak seçmeli veya pilot okullarda uygulanmakta ve bu durum genellikle yanlış kabul edilmektedir. Uygulamanın ülke genelinde zorunlu olması gerektiği sonucuna varılmıştır. 2013 programı ile İngilizce öğrenme yaşının düşürülmesi olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Erken dil öğretimi ile ilgili olarak Krashen (1973), dil gelişiminin erken yaşlarda başlaması gerektiğini ve ülke çapında hedefler istiyorsak zorunlu olması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle ikinci dil öğretimi erken yaşta başlamalı ve ülke çapında yaygınlaştırılmalıdır. Bu bulgular projemizin sonuçlarını desteklemektedir.

4. Uygulamanın beşinci sınıf bilişsel düzeyine uygulanabilirliği konusunda olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu, içeriğin ve hazırlanan materyallerin beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel düzeyine uygun olduğu konusunda hemfikirdir. Programın amacının İngilizceyi günlük hayatta kullanmak olduğu ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin dikkatini çekebilecek farklı materyal ve etkinlikler önermenin programın uygulanması açısından olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Sevinç (2003), yabancı dil öğrenmeye başlamak için bireylerin yaşı ve dolayısıyla zihin yapıları çok önemlidir, kullanılacak materyal bireyin zihin yapısına uygun seçilmelidir, demiştir. Bu, projemizin sonuçlarıyla örtüşmektedir.

5. Devlet tarafından beşinci sınıflar için gönderilen İngilizce ders kitaplarının içerik ve kapsamının dört temel beceriyi karşılamaya yeterli olup olmadığı konusunda öğretmenlerin çoğu olumsuz görüş bildirmiştir. Kitaplarda yer alan okuma, konuşma ve dinleme becerilerinin tamamı öğrenci seviyesinin üzerindedir. Ayrıca yazma becerisinde kazanımın olmaması da önemli bir dezavantajdır. Kalıcı yabancı dil eğitimi için dört temel dil becerisinin tamamı eşit olarak geliştirilmelidir. Bir veya daha fazla becerideki eksiklik, etkili yabancı dil öğrenimini engelleyecektir. Bu nedenle öğretim sürecinde yabancı dil becerilerinin geliştirilmesine özellikle önem verilmelidir. Kullanılacak kitap ve kaynaklar da bu dört beceriye göre hazırlanmalıdır. Er (2006) tarafından yapılan araştırmada 2006 yılı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ve kitaplarına yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmıştır ve aynı araştırma henüz 'pdf' formatı olan İngilizce hazırlık sınıfı kitapları için de yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kitap içeriğinin öğrenciler açısından eğlenceli olmadığı, dört temel beceriye hitap etmediği ve öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici nitelikte olmadığı belirlenmiştir. Işık (2008), öğretim teknik ve ders materyallerinin içeriği, kapsamı, anlatımı, resimler, posterler, gerçek yaşamdan materyaller ile donatılmış olmalı ifadesini kullanmış, ders kitaplarının da bunları içermesi gerektiğini, tüm becerilere yönelik hazırlanmasının dil öğrenmeye destek olacağını belirtmiştir. Bu bulgular projemizin sonuçlarını desteklemektedir.

Öneriler

Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının araştırmada yer alan katılımcıların görüşleri doğrultusunda oldukça olumlu bir uygulama olarak be-

nimsendiği söylenebilir. Ancak katılımcılar aynı zamanda programın uygulayıcıları oldukları için süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerden de bahsetmişlerdir. Katılımcılardan ulaşılan bulgular sonucunda; yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öncelikle uygulamanın tüm ülkede zorunlu hale gelmesi ve hem dersliklerin hem de materyalin uygun hale gelmesi gerekir. Örneğin uygulamanın yapılacağı sınıf ortamı görsel-işitsel materyaller açısından donanımlı olmalı ve kullanılacak kitapların dil öğrenimi açısından olmazsa olmaz dört temel beceriye yönelik olmalıdır.

Program tüm ülkede zorunlu olarak uygulanmaya geçmeden önce Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere hizmet içi eğitim ve seminerlerle yeni program hakkında daha çok bilgi vermelidir. Milli Eğitim Bakanlığı, programın uygulayıcı olan öğretmenlerden dönüt almalıdır. Öngörülen ders saati öğrencilerin İngilizceyi kavraması, konuşması için yeterli bulunmuştur. Ders kitapları ve materyaller öğrenilen dilin kültürünü de kavrayabilmek amacıyla anadili konuşanlarca oluşturulan bir komisyon tarafından günümüze uygun konulardan ve görsellerden seçilerek yeniden hazırlanmalıdır.

Öğretim programın üzerinde durduğu dört temel beceriden olan İngilizce dinleme ve konuşma becerisine yönelik etkinliklere daha çok yer verilmelidir.

Kaynaklar

Cihan, T. ve Gürlen, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 131-146.

Council of Europe (2001). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Educat*ion , 5 (2) , 55-80.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlıklar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies.*

İşeri, K. (t.y.). *Dilin kazanımı ve yabancı dil öğretim*i, www.englishclassmersin.com/dilogrenimi/ iseri.pdf adresinden 21 Şubat 2014 tarihinde indirilmiştir.

Kaplan, M. (1999). *Kültür ve dil* (12. Baskı). Dergah Yayınları.

Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning and critical period: Some new evidence. *Language Learning*, 23(1), 63-74.

Mc Laughlin, B. (1984). *Second language acquyisition in childhood* (Vol.1). Preschool children (google book). New Jersey.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Nobel Yayınları.

Modiri, I. G. (2010). Okullarda yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 505-516.

Turan, A. (2000). *Sevgi dili konuşan çocuklar* (1. Baskı). Sistem Yayıncılık.

Ülgen, G. ve Fidan, E. (1997). *Çocuk gelişimi* (7. Baskı). Milli Eğitim Basımevi.

Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Seçkin Yayıncılık.

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerin COVID-19 Salgınında Uzaktan Eğitim Sürecindeki Durumlarının Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem ve Deneyimlerine Göre İncelenmesi

Investigation of the Situation of Individuals with Special Learning Disabilities in the Process of Distance Education in the COVID-19 Pandemic According to the Observations and Experiences of Classroom Teachers

Hakan KAÇAR[1]
Mehmet YEL[2]
Vedat UZ[3]
Gülay ACAR[4]
Nazire TUTUMLU[5]

Geliş/Submitted: 26.01.2022
Kabul/Accepted: 12.03.2022
Yayın/Published: 26.03.2022

doi 10.29228/INESJOURNAL.57402

Makale Türü: **Araştırma Makalesi** Article Information: **Research Article**

Citation / Atıf

Kaçar, H., Yel, M., Uz, V., Acar, G. ve Tulumlu, N. (2022). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin covid-19 salgınında uzaktan eğitim sürecindeki durumlarının sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 245-298.

Kaçar, H., Yel, M., Uz, V., Acar, G. ve Tulumlu, N. (2022). Investigation of the situation of individuals with special learning disabilities in the process of distance education in the covid-19 pandemic according to the observations and experiences of classroom teachers. *The Journal of International Education Science*, 9 (30), 245-298.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

[1]**Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, kcr_h@hotmail.com**
[2]**Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, mehmetyel961@gmail.com**
[3]**Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, uz5806@gmail.com**
[4]**Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, gkacar40@ hotmail.com**
[5]**Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, natutumlu@gmail.com**

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerin COVID-19 Salgınında Uzaktan Eğitim Sürecindeki Durumlarının Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem ve Deneyimlerine Göre İncelenmesi [1]

Investigation of the Situation of Individuals with Special Learning Disabilities in the Process of Distance Education in the COVID-19 Pandemic According to the Observations and Experiences of Classroom Teachers

Hakan KAÇAR
Mehmet YEL
Vedat UZ
Gülay ACAR
Nazire TUTUMLU

Öz: Yapılan bu araştırmada ilkokullarda Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanısı olan kaynaştırma öğrencilerinin Uzaktan Eğitim (UE) sürecindeki durumlarının sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma deseni kullanılmıştır ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma verilerini elde etmek amacıyla açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve araştırma 24 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin tamamı UE süreci hakkında olumlu görüş belirtmiştir ancak eksikleri olduğunu da ortaya koymuşlardır. ÖÖG yaşayan bireylerin UE sürecine katılımında ise sınıf öğretmenlerinin %79,16'sı güçlük yaşadığını, UE sürecindeki görev ve sorumluluklarını yerine getirme noktasında ise %70,83'ü yeteri kadar verilen görevleri tamamlamadıklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %68,08'i UE sürecinde akademik becerilerinin yetersiz olduğunu, %95,83'ü de Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'nı uygulamakta zorlandığını belirtmiştir.
Anahtar Kelimeler: COVID-19 salgını, uzaktan eğitim, özel öğrenme güçlüğü.

---

[1] "COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir. Sorumlu Yazar: Hakan KAÇAR

Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. Ethics committee approval is not required for this article. Corresponding Author: Hakan KAÇAR

Abstract: In this study, it was aimed to examine the situation of inclusive students diagnosed with Special Learning Disability (SLD) in primary schools in the Distance Education (DE) process according to the observations and experiences of their classroom teachers. In the research, case study design, one of the qualitative research methods, was used, and the data obtained were evaluated by content analysis method. An open-ended questionnaire form was prepared in order to collect research data. While determining the study group, convenience sampling method, one of the purposive sampling methods, was used, and the research was carried out with 24 classroom teachers. According to the findings obtained in the research, all of the classroom teachers expressed positive opinions about the DE process, but they also reported that it had deficiencies. 79.16% of the classroom teachers stated that they had difficulties in the participation of individuals experiencing SLD in the DE process, and 70.83% of them did not complete the tasks given adequately in terms of fulfilling their duties and responsibilities in the DE process. 68.08% of the classroom teachers stated that their academic skills were insufficient in the DE process, and 95.83% of them reported that they had difficulty in applying the Individualized Education Program (IEP).
Keywords: COVID-19 pandemic, distance education, special learning difficulty.

Giriş

Tarih boyunca dünyada birçok doğal afet, salgın, savaş gibi olaylar yaşanmıştır. Bu olaylar dünyadaki tüm canlıların yaşamını etkilemiştir. Bu olaylardan biri de 2019 yılında Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıktığı belirtilen koronavirüs salgınıdır. Tarih boyunca yaşanan büyük olaylar, insanların yaşamını olumsuz etkilediği gibi koronavirüs salgını da tüm canlıların yaşamını olumsuz etkilemiştir. Tıp biliminde Covid- 19 olarak adlandırılan Yeni Tip Koronavirüs, insanların yaşamını seyahat, ekonomi, sağlık ve araştırmamızın da konusunu oluşturan eğitim alanında olumsuz etkilemiştir.

Dünyada alınan tedbirler kapsamında seyahat kısıtlamaları, sokağa çıkma yasakları, bazı ticari faaliyetlerde üretim kısıtlamaları yaşanmıştır. Bu noktada ülkelerin ekonomileri daralmış, insanların özgürlükleri kısıtlanmış, can kayıpları yaşanmıştır. Alınan tedbirler ile de toplumun korunması ve işleyişinin devamlılığı için uzaktan çalışma kavramı devreye girmiş ve birçok ülkede uygulanmaya başlanmıştır. Bunlardan en önemlilerinden biri de yüz yüze eğitime ara verilmesiyle beraber bireylerin eğitim hakkının sürdürülebilmesi için uygulamaya konan UE sistemidir.

UE ile ilgili bazı tanımları ortaya koyarsak;

UE, öğrenenle öğretenin fiziksel olarak birbirinden uzakta olduğu öğretim biçimidir (Adıyaman, 2002). Uzaktan eğitim öğrenen, öğreten ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırlılıkları ortadan kaldırmaya çalışan, bunu gerçekleştirebilmek için mevcut teknolojileri pragmatist bir yaklaşımla kullanan disiplinler arası bir alandır (Bozkurt,

2017). UE, farklı ortamlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin geleneksel eğitimden farklı olarak öğrenciyi merkeze alan, öğrenci-öğretmen ve içerik arasında etkileşime izin veren kitle iletişim araçlarının kullanıldığı eğitim şekli olarak tanımlanabilir (Kurt ve ark., 2021).

Ülkemizde de 2020 yılı Mart ayı itibariyle vakaların gözükmesi ve hızlı bir yayılım göstermesiyle örgün eğitime ara verilmiştir. Bu süreçte de ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), hızlı bir şekilde TRT işbirliği ile EBA TV'yi kurmuş ve ders çekimlerine başlamıştır. Buna ek olarak öğretmenler de Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden çeşitli canlı yayın platformları ile öğrencilerine ders vermiştir. Her iki kanal üzerinden de ilkokul, ortaokul, lise ve özel eğitim öğrencilerine öğretmenler tarafından müfredata uygun olarak dersler verilmiştir.

Özellikle araştırmanın örneklemini oluşturan ilkokul seviyesi bireyler de göz önüne alınırsa, UE yeni duyulmaya başlanmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilhassa 2020-2021 eğitim-öğretim yılı, eğitimin her kademesinde bulunan bireylerin uzaktan eğitime dâhil olduğu ve bu kavramı kullandığı bir yıl olmuştur. Bu durum da eğitim- öğretim faaliyetlerinin okul dışında, zamandan bağımsız, bireyin öğrenme hızına uygun bir yapı ile uzaktan eğitimle yapılabileceğini göstermiş bulunmaktadır. Ülger (2021) dünyada olduğu gibi ülkemizde de pandemi sürecinde, uzaktan eğitimin getirdiği sorunlar ile eğitimin nasıl olması gerektiği üzerine arayışları eskiye nazaran daha güçlü bir biçimde başlamış, mevcut eğitim stratejilerinin sorgulanmasının yolu açılmış ve öğretim yöntemlerinin yeniden gözden geçirilmesi ihtiyacı doğduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bundan sonraki süreçte, yaşanan pandemi sürecinin etkisiyle, gelecek yıllarda eğitim alanında uygulanacak yöntemlerin nasıl olması gerektiği üzerine görüşleri daha sık duymayı bekleyebiliriz.

Bu sebeple UE süreci artık Türkiye'de tüm toplum tarafından tanınmaya başlanmış bir sistemdir diyebiliriz. Bundan dolayı bu sistemin faydalarının, eksikliklerinin ortaya konması ve bireyler üzerindeki etkilerinin araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu sayede UE sisteminin geliştirilmesine de katkına bulunulacaktır.

UE sürecine dâhil olan anaokulundan yükseköğretime kadar tüm öğrenciler, bu süreçten imkânları dâhilinde faydalanmaya çalışmıştır. Bu eğitim hakkını kullanan bireylerden bir kısmı da özel eğitim desteği alan bireylerdir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri acısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Özel eğitim gerektiren bireylerin özellikleri ve gereksinimleri birbirinden farklı olduğundan bu bireylerin uygun eğitim alabilmesinin sağlanması sınıflandırma yöntemiyle yapılmaktadır. Ülkemizde özel eğitime gereksi-

nim duyan bireylerin belirlenip uygun hizmetlerin sağlanması amacıyla Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yetersizliklerine göre sınıflandırılması tanımlanmıştır (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Bu sınıflandırmalardan biri de araştırmamızın konusunu oluşturan ve UE sürecindeki durumlarını sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelediğimiz Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanısı alan bireylerdir.

1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanımları

Öğrenme güçlüğü kavramı, tarihsel süreç içerisindeki gelişimine dayalı olarak birçok tanım almıştır. İlk öğrenme güçlüğü terimini kullanan Kirk'e göre serebral, duyusal veya davranışsal bozukluktan kaynaklanan konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ve diğer okul becerilerinin birinde veya birkaçının gelişiminde olan gecikme, bozukluk ya da geriliktir; bu durum da zekâ geriliğinin, duygusal veya kültürel faktörlerin bu sonucu değildir (Şenel, 1995).

Beynin minimal hatalı işleyişi terimini kullanan Clements'e göre ise merkezi sinir sisteminin işlevsel sapmalarıyla ilişkili öğrenme ve davranışsal güçlükler, hafif ve şiddetli bir aralıkta uzanan, genel zekâ düzeyi sınırının altında, sınırda veya sınıra yakın olan çocukları kapsar. Bu sapmalar, onların algı, kavramsallaştırma, dil, hafıza ve dikkat kontrolü, dürtüleri veya motor işlevleri tarafından ortaya konmaktadır (Bender, 2014).

Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi'nin (National Joint Committee on Learning Disabilities Definition of Learning Disabilities (NJCLD)) yayınladığı tanıma göre ise öğrenme güçlüğü genel bir terimdir ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerin kazanılmasında ve kullanılmasında heterojen bir bozukluk grubunu gösteren genel bir terimdir. Bu bozukluk, merkezi sinir sistemi işlev bozukluğundan kaynaklandığı düşünülen ve yaşam boyu bireyde gözükebilen bir bozukluktur. Öz düzenleyici davranışlar, sosyal algılama ve sosyal etkileşimdeki sorunlar öğrenme engelleri ile var olabilir ancak tek başlarına bir öğrenme engeli oluşturmazlar. Öğrenme güçlüğünün diğerleriyle eşzamanlı olarak ortaya çıkmasına rağmen (örneğin duyu bozuklukları, zekâ geriliği, ciddi duygusal rahatsızlıklar) veya dışsal etkilere (kültürel farklılıklar, yetersiz veya uygunsuz eğitim gibi), bu koşulların veya etkilerin sonucu değildir (NJCLD, 1990).

Amerika Psikiyatri Birliği'nin (APA) son tanılama ölçütlerini yayınlandığı DSM V'e (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders -Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı) göre bu temel akademik becerilerdeki problemler şunlardır:

- Sözcük okumanın yanlış ya da yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması

- Okunanın anlamını anlama güçlüğü
- Harf harf söyleme/yazma güçlükleri
- Yazılı anlatım güçlükleri
- Sayı algısı sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri
- Sayısal akıl yürütme güçlükleri (APA, 2014).

DSM V'te ÖÖG olan bireyleri tanılamada dört kritere dikkat çekilmiştir:

A. Gerekli müdahalelerde bulunulmasına rağmen, en az altı aydır yukarıda verilen maddelerden en az birinin varlığı ile yaşanan güçlükler,

B. Bireyin okul becerileri, akademik becerileri kronolojik yaşı gereği beklenenin oldukça altında olması ve bu durumun bireyin günlük yaşam becerilerini etkilemesi,

C. Öğrenme güçlükleri okul yıllarında başlar ancak bireyin yaşadığı güçlükler, bireyin yeterliliğini aşmadıkça kendisini net olarak göstermeyebilir,

D. Öğrenme güçlükleri, anlık yeti kayıplarını, düzeltilmemiş görme ya da duyma keskinliği, psikolojik bozukluklar, ruhsal- toplumsal güçlükler, okulda kullanılan dili tam bilmeme ya da eğitsel etkinliklerin yetersizliği ile daha iyi açıklanamaz (APA, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı'na göre ÖÖG olan bireyler, dili yazılı ya da sözlü anlama ve kullanabilme için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında sorun yaşarlar. ÖÖG'yi bireyin dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma, matematik, akıl yürütme, motor ve organizasyon becerilerini olumsuz etkileyen yapısal bir sorun olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008).

1.2. Öğrenme Güçlüğünün Sınıflandırılması

Öğrenme güçlüğü tanımları incelendiğinde öğrenme yetersizlikleri kendini; dil, okuma, yazma ve matematiksel alanlarda belirgin akademik sorunlarla gösterir (MEB, 2008; APA, 2014).

DSM V'in yayınlanması ve son tanı ölçütlerinin belirlenmesiyle ÖÖG, birincil zorluk yaşanan alan olarak belirlenmiştir.

DSM V'te Özel Öğrenme Güçlüğü;

- ✓ Okumada bozukluk (disleksi)
- ✓ Yazılı anlatımda bozukluk (disgrafi)
- ✓ Sayısal (matematikte) bozukluk (diskalkuli)

Şeklinde sınıflandırılmıştır (APA, 2014).

DSM V'te okuma sorunları: sözcük okuma, okuma hızı veya akıcılığı ve okuduğunu anlama sorunlarını içermektedir. Yazılı anlatımda karşılaşılan sorunlar: harf söyleme ve yazma, dil bilgisi ve noktalama işaretleri, yazılı anlatımda netlik ya da yazı düzeni şeklindeki sorunlardır. Matematikle ilgili sorunlar ise: sayı algısı, doğru ve akıcı hesaplama, akıl yürütme ve problem çözmede karşılaşılan güçlükleri kapsamaktadır (APA, 2014).

Ayrıca ÖÖG'nin sınıflandırmasında bulunan bu üç temel güçlük, DSM V'te şiddetine göre üç farklı gruba ayrılmıştır:

Hafif ÖÖG: Bir iki eğitsel alanda ve öğrenme becerisinde bir takım güçlükler bulunur. Ancak bu güçlükler gerekli uyarlamalar veya destek hizmetleri sağlandığında bireyin bu güçlükleri telafi edebilir veya yeterli performans gösterebilir.

Orta ÖÖG: Birey bir iki akademik belirgin güçlükler yaşar. Bu yüzden, birey okul yıllarında özel olarak tasarlanmış ve yoğun bir öğretim olmadan, bireyin beklenen yeterliliği gösteremeyeceği anlaşılır. Bireyin etkinlikleri doğru ve etkin bir biçimde tamamlayabilmesi için okulda, evde, iş yerinde günün belli vakitlerinde uygulamalar yapması gerekmektedir.

Ağır ÖÖG: Birey çeşitli akademik becerilerin öğrenilmesinde ağır güçlükler yaşar. Bu sebeple, bireyin okul yıllarının çoğunda sürekli olarak bireyselleştirilmiş özel eğitim alması gerekmektedir. Uygun uyarlamalar yapılsa, destek hizmetler sağlansa bile birey etkinlikleri istenilen düzeyde yapamayabilir (APA, 2014).

Ortaya çıkan ÖÖG sınıflandırma öğelerini incelersek;

1.2.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Okuma bireyin akademik hayatının tüm noktalarının vazgeçilmez bir unsurudur. Bazı bireyler akranlarına oranla okumanın yeterliliklerine yerine getirmede güçlük yaşarlar. Bireylerin akademik hayatında en çok karşılaştığı sorunlardan olan okuma güçlükleri, bireylerin okul başarısını olumsuz etkilemektedir (Kaçar, 2018).

En geniş anlamıyla disleksi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunuyla kendisini gösteren nörolojik temelli bir öğrenme güçlüğüdür. Disleksinin temelinde sesleri fark etme, çözümleme, harfe dönüştürme, işitsel kısa süreli bellek ve hızlı isimlendirme sorunları vardır (Saraç, 2014).

Okuma bozukluğu bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve zekâ yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, doğru okuma, okuma hızı ve/veya okuduğunu anlamada, beklenenden önemli ölçüde düşük görülen okuma başarısı olarak tanımlanmıştır (APA, 1994).

Bu bozukluk genellikle fonolojik işleme ve hızlı isimlendirme becerilerinin ye-

tersizliği ile ilgili olmakla birlikte, doğru ve akıcı kelime çözümleme becerisinin gelişiminde güçlükler olması ile nitelendirilir (Pekel, 2010). Yine okuma güçlüğünün fonolojik temelli olduğunu belirten bir araştırmaya göre herhangi bir zekâ sorunu olmamasına rağmen, okuma yeteneğini tam anlamıyla kazanamayan bireyler oldukça fazladır. Bu bireylerin yanlış okuma, okuduğunu anlamama gibi önemli güçlükleri vardır. Yapılan araştırmalar, bu bireylerin fonolojik depo ve fonolojik farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Bazı araştırmalara göre, okuma güçlüğünde sadece fonolojik farkındalık değil, fonolojik üretimde güçtür. Burada okuma güçlüğü çeken çocukların, konuşma güçlüğüne de sahip olabileceğine değinilmiştir (Turan ve Yükselen, 2004).

Okuma güçlüğü olan bireylerin çalışma belleğinin, fonolojik depo açısından incelendiği araştırmalarına göre disleksi belirtisi gösteren çocukların okumada yaptıkları hatalar, genellikle harf ya da sözcük değiştirme, sözcüğe yeni harf ya da cümleye sözcük ekleme şeklindedir. Bu hatalar geçici deponun kısıtlı olması nedeniyle okunan bilgiyi hatırlayamama ve uzun süreli bellekte bulunan sözcüklerin ya da harflerin eklenmesinden kaynaklanmaktadır (Tercan ve ark., 2012).

1.2.2. Yazma Güçlüğü (Disgrafi)

Yazma güçlüğü, bireyin akranlarıyla aynı yaş, zekâ ve eğitim düzeyinde olmasına rağmen, yazma becerisi bakımından yaşıtlarının önemli derecede altında olmasıdır. DSM V'te yazılı anlatımda karşılaşılan sorunlar: harf söyleme ve yazma, dilbilgisi, noktalama işaretleri, yazılı anlatımda netlik ya da yazı düzeni şeklindeki sorunlardır (APA, 2014).

Disgrafi yazının bozulmasına ya da hatalı olmasına neden olur. Bu kusur çocuklarda genel olarak yazı yazmayı öğrenmeye başladıklarında ortaya çıkar. Nasıl yazmaları gerektiği öğretilse de yazılarında harf, sözcük ve hece atlama, ters yazma, harf karıştırma, birleşik yazma, hece ayırma, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış yazma ve yazım hataları görülür. Disgrafisi olan çocuklarda daha başka öğrenme güçlükleri de görülebilir (Turgut, 2008).

Disgrafili çocuklar uygun şekilde okuyabilir fakat yazamazlar. Bu yazamama hiçbir şey yazamama anlamına gelmez. Disgrafi okunaksız ve yavaş yazma konusunda karşı karşıya olan öğrenci grubunda kendisini göstermektedir (Yıldız, 2013). Yazma alanında karşılaşılan güçlükler öğrencilerin akademik başarısını ciddi oranda olumsuz etkilemektedir. Zayıf yazma becerisine sahip öğrenciler ev ödevlerini tamamlamada, sınıf içi etkinliklere katılmada başta olmak üzere diğer pek çok konuda sıkıntı yaşamaktadırlar (Çakıroğlu, 2017).

1.2.3. Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli)

Matematik Öğrenme Güçlüğü (MÖG), sayı algısı bozukluğundan dolayı bireyin

aritmetik işlemlerde, dört işlem problemlerinde, ölçmede ve diğer matematik alanlarında yaşadığı zorluklardır. Sayı algısı; sayıları, sayısal ilişkileri anlama ve sayı ile ilgili bilgileri matematik işlemlerinde nasıl kullanacağını bilme yetisidir (Kalaç, 2017). DSM V'te matematikle ilgili sorunlar: sayı algısı, doğru ve akıcı hesaplama, akıl yürütme ve problem çözmede karşılaşılan güçlükleri kapsamaktadır (APA, 2014).

Bu çocuklarda başlıca iki tip bozukluk seçilir. Biri hesaplama, diğeri akıl yürütme alanındadır. Hesaplamada sayıları ters çevirme, sayı sırasını ters çevirme, işlemleri bozuk sıra ile yürütme, işlemleri yanlış yapma söz konusudur. Sayıları atlayabilirler ve sağlama yapamazlar. Akıl yürütmenin bozulduğu tipte dil sorunu da vardır; sözel problem çözme, komutları anlama ve sorunu akılda tutup bir plana göre adım adım çözme de bozuktur. Ek olarak çocuk ve erişkinlerde mekânsal yeti sorunları görülür. Algısal, motor veya görsel-mekânsal hatırlamada sorunları vardır ve geometri için risk taşırlar (Salman ve ark., 2016).

Kendi yaş grupları ile karşılaştırıldığında diskalkulik öğrenciler; sayıları, sayı sözcüklerini, hesaplamaları ve diğer sayı ile ilgili kavramları edinmede daha fazla zorlanmaktadırlar. Bazı öğrencilerin, normal zekâya ve diğer alanlarda normal akademik başarıya sahip oldukları halde, aritmetik alanında başarılı olamamaları da diskalkulinin özel bir öğrenme zorluğu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle son araştırmalar, semantik ve çalışma belleği gibi genel bilişsel işlevler yerine temel sayı yetkinlikleri üzerine odaklanmıştır (Olkun ve ark., 2015).

Pandemi sürecinde eğitim alanında en fazla etkilenen kesimlerden birinin de özel gereksinimli bireylerin olduğu söylenebilir. Özellikle bu bireylerin daha fazla desteğe, süreye, tekrara ve temasa ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Bu noktada bu dezavantajlı bireylerin oluşan rutinlerinin, akademik becerilerinin, edinilmiş davranışlarının UE sürecindeki durumlarının ortaya konması önem arz etmektedir. Bilhassa ilkokullardaki özel gereksinimli bireylerin, UE sürecindeki durumlarının ortaya konmasına yönelik alanyazında yeterli çalışma olmadığından bu çalışmanın alandaki eksikliği kapatmaya destek olacağı ve yapılacak yeni çalışmalara zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, UE sürecinin aksayan ve olumlu yanlarının ortaya konularak gelecekte yapılacak olan özel eğitim UE uygulamalarına rehber olması beklenmektedir. Bu nedenle bu sürecin baş uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri önemlidir. Yapılan bu araştırma ile de ilkokullarda Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanısı olan kaynaştırma öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki durumlarının sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkında genel düşünce ve değerlendirmelerine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG yaşayan öğrencilerinin UE/çevrimiçi derslerine katılımını etkileyen güçlüklere yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin UE sürecinde ve çevrimiçi derslerde hazırlamış oldukları görev ve sorumlulukları, ÖÖG yaşayan öğrencilerin takibi ve tamamlamasına yönelik görüşleri nelerdir?
4. ÖÖG yaşayan bireylerin UE sürecindeki akademik becerilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
5. ÖÖG yaşayan öğrencilerinin UE sürecinde çevrimiçi (canlı) derslerde davranış, tutum ve derslere katılım becerilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
6. UE sürecinde ÖÖG yaşayan öğrencilerin ailelerinin desteği noktasında sınıf öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
7. ÖÖG yaşayan öğrencilere UE sürecinde BEP'in uygulanması noktasında sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
8. ÖÖG yaşayan öğrencinin UE sürecinde psikososyal durumuna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
9. ÖÖG yaşayan öğrencilerin yüz yüze eğitim ve UE süreçlerinin karşılaştırılmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği, bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma, durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum desenindedir. Bütüncül tek durum desenleri, bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb. tek bir analiz birimini içerir ve şu üç durumda kullanılır. Bunlar; iyi formüle edilmiş bir kuramın teyidi veya çürütülmesi, genel standartlara pek uymayan aşırı, aykırı veya kendine özgü durumların çalışılması ve son olarak, daha öncesinde hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumların çalışılması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın Sincan ve Etimesgut ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan ve sınıfında Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanısı almış bireylerin bulunduğu 24 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün

durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım, Şimşek, 2013). Araştırmamızdaki ölçütümüz ise görüşme yapılan sınıflarda ÖÖG tanısı almış kaynaştırma öğrencilerinin bulunmasıdır.

Araştırmanın çalışma grubuna ulaşmak için belirlenen okullardaki yetkili kişilerin desteği ile bireylerin kimlik bilgileri paylaşılmadan ÖÖG tanısı almış bireylerin bulunduğu sınıflar tespit edilmiş ve sınıf öğretmenleri ile gönüllülük esaslı olarak bu çalışma yürütülmüştür.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Örgün Eğitim Sınıf Mevcudu

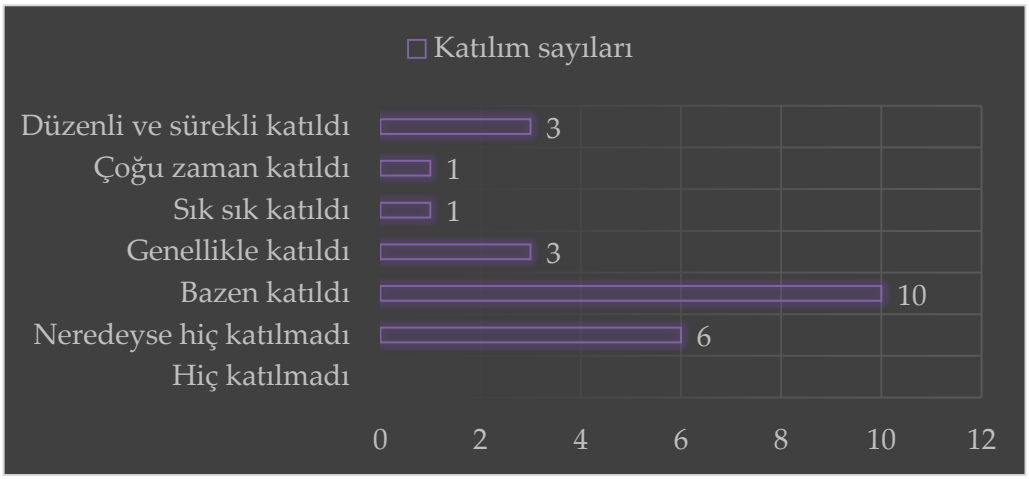
Sınıf Mevcudu	f	%
21-30	4	16,66
31 ve üzeri	20	83,33

Tablo 2: Çalışma Grubunun Uzaktan Eğitim Sürecine Katılan Öğrenci Sayısı

Sınıf Mevcudu	f	%
11-15	1	4,16
16-20	11	45,83
21-25	11	45,83
26-30	1	4,16

Uzaktan eğitim sürecine katılan öğrenci sayısında çevrimiçi canlı dersler, EBA, EBA TV ve diğer organlara katılım gerçekleştiren tüm öğrenciler dikkate alınmıştır. Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde normal sınıf mevcutlarının sayısı uzaktan eğitime katılımda ciddi oranda azalmıştır. Bu durumun yaşanmasında birden çok neden etkili olmuş olabilir. Bunlar; çocuğun ilgi ve isteği, teknik ve ekonomik durumlar, aile desteği vb. nedenler olabilir.

Grafik 1: ÖÖG Olan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecine Katılım Düzeyleri

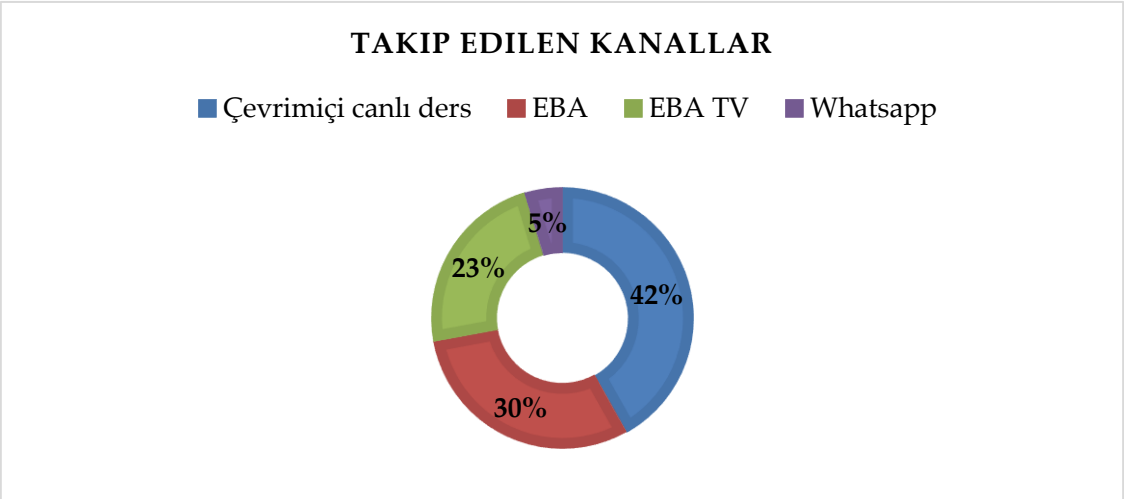


Öğretmenlerin ortaya koyduğu veriler incelendiğinde ÖÖG tanısı olan bireyle-

rin uzaktan eğitim sürecine katılım düzeyleri Grafik 1'deki gibidir. Burada bireylerin çevrimiçi yüz yüze dersleri, EBA, EBA TV ya da diğer kanalların hangisini kullandığı dikkate alınmadan, herhangi birini kullanarak uzaktan eğitim sürecine katılması ya da katılmaması dikkate alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu görüşlere göre bireylerin önemli bir kısmı uzaktan eğitim sürecini yeterli düzeyde takip edememiştir. Verilere göre ÖÖG yaşayan bireylerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecine dâhil olmalarında problemler yaşadığı düşünülmektedir.

Burada çocuğun ilgi ve isteği, teknik ve ekonomik durumlar, aile desteği vb. etkenler etkili olabileceği gibi bireyin yaşadığı güçlüğün özellikleri de etkili olmuş olabilir. Bunlar ÖÖG yaşayan bireylerde görülebilen dikkat eksikliği, motivasyon düşüklüğü, dil ve konuşma geriliği vb. durumlar olabilir. ÖÖG olan öğrencilerin yaklaşık %50'sinin aynı zamanda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gösterdikleri belirlenmiştir (Çakıroğlu, 2017). Bu durumları yaşayan bir birey dersin akışını bozabilir, yönergeleri uygulamakta zorlanabilir. Ayrıca bireyin içinde bulunduğu bu durumu sınıf dışı bir çevreye aktarması da onu zorlamış olabilir. Bu çevrede çocuklar ve onların aileleri de mevcut olduğu için çocuk UE derslerinde isteksiz davranmış olabilir. Bu durum aile açısından da çocuğun var olan durumunu yeni çevreden gizleme durumu olarak da karşımıza çıkabilir.

Grafik 2: ÖÖG Olan Öğrencilerin Uzaktan Eğitimi Takip Kanalları

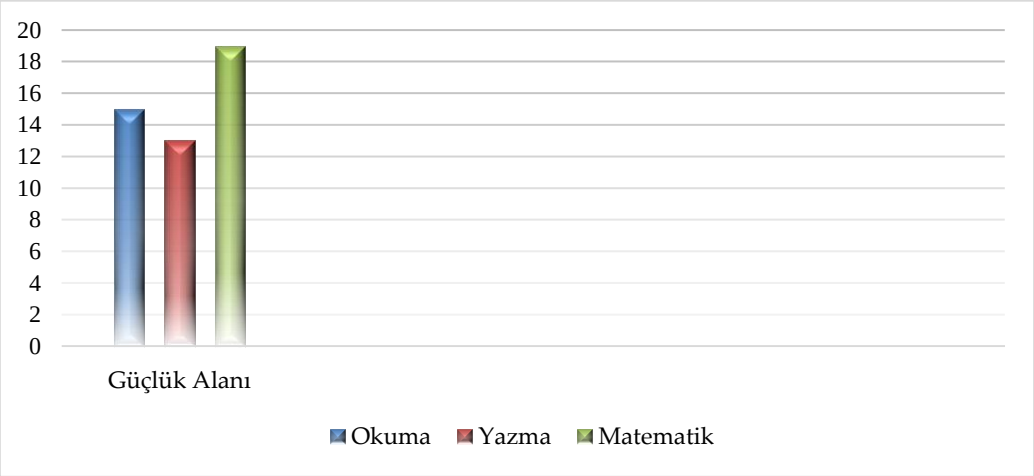


Grafik 2'deki veriler ÖÖG tanısı olan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılım gösterdiği tüm kanalları göstermektedir. Burada birey birden fazla kanalı takip ettiği gibi tek bir kanalı da takip etmiş olabilir. Veriler bütün halinde aktarılmıştır. Öğretmenlerin ortaya koyduğu veriler incelendiğinde uzaktan eğitim sürecine katılım gösteren öğrenciler, çoğunlukla çevrimiçi canlı ders üzerinden katılım göstermiştir. Çevrimiçi canlı dersi ile beraber EBA'yı kullanan öğrenciler de olmuştur. Elde edilen verilere göre sadece çevrimiçi canlı dersi kullanan ÖÖG tanısı olan öğrenci sayısı f(7),

sadece EBA TV'yi kullanan öğrenci sayısı f(5), sadece EBA ile EBA TV'yi beraber kullanan öğrenci sayısı f(3), her üç kanalı da kullanan öğrenci sayısı f(6), çevrimiçi canlı ders ve EBA'yı beraber kullanan öğrenci sayısı ise f(4)'tür.

Bireyler uzaktan eğitim derslerini genellikle çevrimiçi canlı derslerle takip etmiştir. EBA öğrenci ve öğretmen platformu ise öğrenci-öğretmen iletişiminin olduğu, öğrenci takibinin yapıldığı, etkinlik, sınav ve çalışma kâğıtlarının paylaşıldığı, öğrenci ürünlerinin ortaya konduğu, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme ortamları oluşturduğu bir sistemdir. Özellikle çevrimiçi canlı derslere katılım oranlarının EBA sisteminde düştüğü görülmektedir. Bu noktada öğrencinin EBA üzerindeki çalışmalara yeterli düzeyde katılmadığı, öğrenci akademik takibinin yeterli düzeyde yapılamadığı düşünülebilir. Bu durumun oluşmasında sadece çevrimiçi canlı derse katılanların oranı düşünüldüğünde öğretmenin EBA sistemini kullanmamasından, öğrencinin ya da velinin sistem bilgisi eksikliğinden, teknik ve ekonomik sorunlardan, ilgi ve istek eksikliğinden, bireyin ya da ailenin verilen görevi takip edememesinden vb. kaynaklanabilir.

Grafik 3: Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Güçlük Yaşadığı Alanlar



Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu görüşler incelendiğinde bireylerin yaşadığı güçlükler yukarıdaki grafikte aktarılmıştır. ÖÖG yaşayan bireyler birden fazla alanda güçlük yaşayabildiği gibi tek bir alanda da güçlük yaşayabilirler. Bu sebeple grafikte bireylerin tüm yaşadığı güçlükler bir arada verilmiştir. Okuma güçlüğü (disleksi) yaşayan f(15), yazma güçlüğü (disgrafi) yaşayan f(13), matematik güçlüğü (diskalkuli) yaşayan f(19)'dur. Bunların dışında sınıf öğretmenleri bireylerin dil problemi f(2), anlama f(3), yorum ve analiz f(2), dikkat f(1) gibi alanlarda da güçlük yaşadığını ortaya koymuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Açık uçlu soru formu geliştirme sürecinde, pandemi ile birlikte haya-

tımızın bir parçası haline gelen uzaktan eğitim sürecinin yeni bir uygulama olması sebebiyle literatürden yeterli çalışmalar sağlanamamıştır. Bu nedenle açık uçlu soru formu geliştirme sürecinde, uzaktan eğitim sürecinin uygulayıcısı olan iki öğretmenden destek alınmıştır. Hazırlanan açık uçlu soru formu, üç sınıf öğretmenine ve bir akademisyen doktora öğrencisine inceletilmiştir. Soruların yeterli ve ihtiyacı kapsadığı görüşünü belirtmesi üzerine bir akademisyenin de uzman görüşü alınarak sorulara son şekli verilmiştir. Örnek soru: Uzaktan eğitim süreci ve çevrimiçi (canlı) dersler ile ilgili genel düşünce ve değerlendirmelerinizi deneyimlerinize göre belirtir misiniz? ÖÖG tanısı olan öğrencinizin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi(canlı) derslerdeki akademik becerilerine yönelik gözlem ve deneyimleriniz nelerdir?

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma sonucunda elde edilen verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapıldı. Ortaya çıkan kodlardan, kodları belirli kategoriler arasında toplamak amacıyla temalar belirlendi. Nitel araştırmada temalar, tümevarımcı bir araştırma deseninde verilerin incelenmesi ve ortaya çıkan kodların çalışılması sonucu bulunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Daha sonra veriler ortaya çıkan temalara göre anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenlendi ve elde edilen veriler üzerinden açıklamalar ve yorumlar yapıldı.

Verilerin analizi sırasında direk alıntılara yer verilmiş ancak araştırmanın ulaştığı sonuçlar, aynı alanda çalışma yapan araştırmacıların olmaması nedeniyle sadece bu araştırma verileri ışığında tartışılmıştır.

Araştırmanın güvenirliliği açısından katılımcıların görüşlerine sık sık yer verilmiştir. Bu görüşler tablolara aktarılmıştır. Veriler analiz edilirken açık uçlu soru formları uygulama sırası dikkate alınarak her katılımcı için kod kullanılmıştır. (Örn: Ö. 8).

BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. Birinci Soruya Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci sorusunu oluşturan "sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkında genel düşünce ve değerlendirmelerine yönelik görüşleri" Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Hakkında Genel Düşünce ve Değerlendirmelerine Yönelik Görüşleri

Kategoriler	%	f		Alt Tema	Görüşler
OLUMLU	100	24	Çünkü	Uzaktan Eğitim, ders içeriğini zenginleştiriyor.	UE ile farklı ders işleme fırsatımız oldu. İnternetin sınırsız kullanımı derslerimi renklendirdi. Görsel materyalleri daha sık kullandık. Normal eğitimde aktif olmayan bazı çocuklarımın UE ile daha aktif olduğunu gözlemledim. Youtube'dan çeşitli videolar izlemek dersleri eğlenceli kılıyor. Akıllarına gelen şeyleri hemen Google'dan bakmak, göstermek, bilgiye hızlıca ulaşmak çok faydalı olduğu kanısındayım (Ö.3). Benim derslerimde mihver derslerime katılım daha çok oldu. Bolca etkinlik yapmanın yanı sıra videolar ve görsellerle derslerimiz daha zevkli işlendi (Ö.1).
				Bireyler teknolojiyi aktif kullanmayı öğrendiler.	Olumlu yanı ise öğrencilerim teknolojiyi kendi başlarına eğitim amaçlı kullanabilmeyi öğrendiler (Ö.12).

				Aile katılımı çocuğu destekliyor.	Aileler birebir çocuklarla derslere katıldıkları için çocukların neyi öğrenip neyi öğrenemediğinin farkına varıyorlar. Ona göre ilgilenip, çalışarak eksikleri kapatıyorlar. Sınıf içinde çocuğunun durumunu anlıyor (Ö.9).
				Eğitim aksamadı.	Canlı derslerin olması hem velileri ve öğrencileri kalabalık ortamlardan uzak tuttu hem de eğitimin aksamamasını sağladı (Ö.2).
			Ancak	Sosyoekonomik durum öğrenci katılımını etkiliyor.	Bilgisayarı, tableti olmayan ailelerin çocukları, annelerinin telefonundan derslere katılmak durumunda kaldılar. İlk zamanlarda büyük bir istek ve hevesle katılım sağlanan derslere son günlerde katılım çok azaldı. Kardeş sayısı fazla olan ailelerde dönüşümlü olarak derslere girildi (Ö.1). UE uygulamaları gerekli alt yapı sağlandığı takdirde güzel bir uygulamadır. Ancak öğretmen, fırsat eşitliği, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin düşüklüğü bu sistemde pek çok öğrencinin eğitim almamasına sebep olmuştur (Ö.7).
				Çevrimiçi ders saatleri aktif katılımı etkiliyor.	Arka arkaya ders yapmakta öğrencileri sıkabiliyor. Aralara kısa molalar vermenin, 3+3 şeklinde ders işlemenin daha verimli olduğu kanısındayım (Ö.3). Çocukların altı saat ekran başında olması dersler ne kadar ilgi çekici olursa olsun çok zorlayıcıydı (Ö.15). UE bulunduğumuz şartlar düşünülürse mutlaka faydalı oldu. Ancak altı ders saati çocuklara biraz fazla geldi. Dört dersten sonra istek ve motivasyon genelde azaldı. İlk dersler daha verimliydi (Ö.16).

				Öğrencinin akademik gelişim takibinde problemler yaşanıyor.	Okumada annelerin yardımıyla önceki yıllarda olduğu gibi başarılı olundu. Ancak yazılarda çok zorlandık. Defter yazılarında hatalar, dilbilgisi ve noktalama yanlışları çok yaşandı (Ö.4). Defter çözümlerini net görememek sorun oldu. Anlayıp anlamadıklarını kontrol etmem güç oldu (Ö.21).
				Derslere aktif katılımda problem yaşanıyor.	UE çevrimiçi ders esnasında çocuklar, okul ve sınıf disiplininin kısmen sağlanamaması sebebiyle derslere karşı daha ilgisiz ve isteksiz tavır takınıyorlar. Öğrenciler teknik, ekonomik, ailevi hiçbir problem yaşamaksızın derslere katılsa dahi onlara yönelttiğim sorulara cevapsız kalmayı, kamera ve ses özelliğini kapatarak dersi pasif geçirmeyi tercih ettiler (Ö.2). Dikkatle ders dinleyen bir öğrenci için uzaktan eğitim yararlı olabilir diye düşünüyorum. Ama genelde öğrenciler dikkat toparlamada motive olamadılar (Ö.8).
				UE özel bireylerde dezavantaj oluşturabiliyor.	Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerim için UE oldukça sıkıntılıydı. Yüz yüze yapılabilecek destek faaliyetler yapılamadı. Telefonla iletişim sağlanması çok da verimli olmadı (Ö.11). Kaynaştırma öğrencilerim dışında derse pek katılmayan olmadı. Bu da onlarla olan bağımızı zayıflattı (Ö.14).
				Teknik eksiklikler var.	EBA'dan bağlantı problemi yaşadıkları süreçlerde öğrencilerin derslere olan ilgi ve istekleri azalıyordu (Ö.5). UE'ye ilk başladığımızda katılım az olduğu için hem öğretmenler hem öğrenciler olarak sıkıntılar yaşadık. Öğrenciler EBA'ya giremediler (Ö.17).

				Ailenin aşırı müdahil tutumu süreci etkiliyor.	Konuların öğrenildiğini geri dönütlerle gördük fakat öğrencilerde sorularda yanlarında bulunan ailelerindeki kişilerden yardım aldıklarını, yalan söylemeye başladıklarını, bıkkınlık ve agresif davranışlar sergilediklerini gözlemledim (Ö.10). Veliler, çocukların yerine soruları okuyup cevapladığı için çocuklarda okuyup anlama becerisi yeterli oradan gelişmedi (Ö.22).

3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Genel Düşünce ve Değerlendirmelerine Yönelik Yorumlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin UE hakkındaki görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin tamamı olumlu görüşler belirtmiştir. Ancak sistemde yaşanan güçlükleri de ortaya koymuşlardır. Bu görüşler arasında sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı UE'nin ders içeriğini zenginleştirdiğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri özellikle çevrimiçi derslerde internet ortamında hızlı bir şekilde görsel materyal sunabildiklerini ve derslerin daha eğlenceli geçebildiğini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı da UE sürecinin olumlu ancak bireylerin sosyoekonomik durumlarının, çevrimiçi ders saati sürelerinin öğrenci katılımını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Buna ilaveten öğrencilerin akademik takibinde, ders içi aktif katılımlarında problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca özel bireylerde bu sürecin dezavantajları olduğunu, teknik sorunlar yaşandığını ve ailelerin aşırı müdahil durumlarının olduğunu ortaya koymuşlardır.

Görüşlere göre sınıf öğretmenleri bireylerin sosyoekonomik durumlarının UE sürecine katılımını etkilediğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri interneti, tableti ya da bilgisayarı olmayan bireylerin, ebeveynlerinin telefonundan UE'ye katıldıklarını ve bu durumun derslere katılımı düşürdüğünü belirtmiştir. Çevrimiçi ders saati sürelerinin öğrenci katılımını düşürdüğünü belirten sınıf öğretmenleri de öğrencilerin ekran başında belli bir saatten sonra sıkıldıklarını, ilgilerinin ve isteklerinin azaldığını, altı ders saatinin fazla olduğunu ve bu durumun kendilerini de zorladığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı da bireylere bazı noktalarda geri dönütler yapmakta zorlandıklarını, kontrol mekanizmasında zorluklar yaşadıklarını ve bu durumun da akademik gelişim takibinde sorunlar oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bir diğer etken olarak da öğrencilerin derslere aktif katılımlarında sıkıntılar yaşadıkları yönündedir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin ilgi, istek ve dikkatlerinin zayıfladığını belirtmişlerdir.

UE'nin özel bireylerde dezavantaj oluşturabildiğini belirten sınıf öğretmenleri, bu durumu birebir eğitim-öğretim faaliyetinin alınamamasına ve derslere katılamamalarına bağlamışlardır. Araştırmamızın konusunu da oluşturan bu durumun önemli

olduğu düşünülmektedir. Özellikle UE sürecinde çeşitli duygusal, davranışsal ve akademik zorluklar yaşayan bu kaynaştırma öğrencilerinin durumunu ortaya koymanın önemi artmıştır.

Ayrıca sınıf öğretmenleri, ailelerin UE sürecinde hem olumlu hem de olumsuz yansımaları olduğunu ortaya koymuşlardır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ebeveynlerin çocukların görev ve sorumluluklarını yapmaları çocuklar açısından dezavantaj oluşturmuştur.

3.2. İkinci Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci sorusuna oluşturan "sınıf öğretmenlerinin ÖÖG yaşayan öğrencilerinin UE/çevrimiçi derslerine katılımını etkileyen güçlüklere yönelik görüşleri" Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin ÖÖG Yaşayan Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim/ Çevrimiçi Derslerine Katılımını Etkileyen Güçlüklere Yönelik Görüşleri

Kategoriler	%	f		Alt Tema	f	Görüşler
GÜÇLÜK YAŞANDI	79,16	19	Çünkü	Sosyoekonomik sıkıntıları var.	10	Öğrencimin ikiz kardeşi olduğu için aynı anda derse katılması gerekliydi. Bu yüzden küçük bir telefon aracılığıyla derse katıldı (Ö.7). Öğrencimin ailesinin maddi durumu iyi değil. Annesinin ilgili yerlere başvurmasına rağmen tablet yardımından yararlanamadı. İnterneti ve akıllı telefonları da olmadığı için ödev gönderme ve iletişim kurmada problem yaşadık. Öğrenci özel eğitimle açığı kapatmaya çalıştı ama özel eğitim de sadece Türkçe ve matematik dersleri verdi (Ö.18)
				Öğrenci ilgi, istek ve motivasyonu düşüktü.	9	Birinci dönemin başlarında UE'ye geçildiğinde öğrencim derslerde ilgili ve istekliydi. Zamanla motivasyonu düştü. İkinci dönem annesinin desteği azalınca da derslere girmemeye başladı (Ö.3). Okuma, yazma, matematiksel işlem vs. gibi konularda güçlük yaşadığı için derslere katılma konusunda ilgi ve istek yok. Ciddi özgüven eksikliği

						olduğu için de kendini geri çekiyordu (Ö.8).
				Aile desteği yetersizdi.	7	Sürecin sağlıklı olmasında öğrenci ve öğretmenden sonra en önemli etken aile iken ÖÖG tanısı olan ikiz öğrencilerimin ailesinin gerek canlı derslerde gerek yüz yüze eğitimde, evde geçen süreçte üzerlerine düşen görevlere yeteri kadar hassasiyet göstermemeleri çocukların öğrenme sürecini daha çok güçleştirdi. Ekonomik, teknik herhangi bir problem yaşamamalarına rağmen öğrenciler canlı derslere sadece 2-3 kez katıldılar. Katılım sürecinde de benimle iletişim kurmayı reddettiler (Ö.2). Bu öğrenciler birebir ilgilenilmesi gereken çocuklar olduğu için okuma gerektiren derslerde çok faydalanamadılar. Aile desteği olmayan bir öğrenci olduğu için çok zorluklar yaşıyor (Ö.6).
				Teknik sorunlar yaşadılar.	7	Önceleri teknik ve ekonomik nedenlerden dolayı uzun bir süre derse katılamadı. Daha sonra derse arada bir katılmaya başladı (Ö.9). Öğrencim canlı derslere cep telefonu ile katılmak zorunda kaldı. Katıldığı zamanlarda da bağlantı problemi yaşadığı zaman çabuk sıkılıp bağlanmayı bırakıyordu (Ö.5).
				Öğrencinin bireysel yaşadığı güçlükleri var.	2	Öğrencim ayrıca epilepsi hastası olduğu için sabah erken saatlerde yapılan derslerde aldığı ilaçların etkisiyle ayılamadığını tespit ettim (Ö.7).

GÜÇLÜK YAŞANMADI	20,83	5	Çünkü	Aile desteği vardı.	5	Maddi açıdan zor durumda olmalarına rağmen aile çocuğa tam destek vererek uzaktan eğitime katılmasına olanak sağladı. Çok önemli bir sorun olmadığı sürece derslere katıldı ve ödevlerini tam yaptı (Ö.1).
			Ama	Öğrencinin bireysel yaşadığı güçlükler onu zorladı.	1	Aile tablet temin ettiği için derslere katılımda bir sıkıntı yaşanmadı ama sürekli anne desteği almak zorunda kaldı. Dil problemi de olduğu için sesleri yanlış çıkartıyordu. Harf ve hece öğretiminde çok zorlandık. Ekran başında dikkati çok dağıldı ve konsantre olamadı (Ö.4).

3.2.1. Güçlük Yaşandı Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu görüşlere göre ÖÖG yaşayan bireylerin %79,16'sı, UE sürecinde çevrimiçi canlı derslere katılımda güçlükler yaşamıştır. Ortaya çıkan bu yüksek orana göre ÖÖG yaşayan neredeyse beş öğrenciden dördü, UE sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaşmıştır. Bu durumun ÖÖG yaşayan öğrencilere has bir durum olup olmadığı yapılacak başka araştırmalar ile ortaya koyulabilir.

3.2.2. Güçlük Yaşanmadı Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ÖÖG yaşayan bireylerin %20,83'ü, UE sürecinde çevrimiçi canlı derslere katılımda güçlükle karşılaşmamıştır. Bu oranın güçlükle karşılaşan bireyler düşüldüğünde oldukça düşük olduğu ortadadır. Elde edilen görüşler incelendiğinde ÖÖG yaşayan bireylerin güçlük yaşamamasında aile desteği ön plana çıkmıştır.

3.3. Üçüncü Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü sorusunu oluşturan "sınıf öğretmenlerinin UE sürecinde ve çevrimiçi derslerde hazırlamış oldukları görev ve sorumlulukları, ÖÖG yaşayan öğrencilerin takibi ve tamamlamasına yönelik görüşleri" Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin UE Sürecinde ve Çevrimiçi Derslerde Hazırlamış Oldukları Görev ve Sorumlulukları ÖÖG Yaşayan Öğrencilerin Takibi ve Tamamlamasına Yönelik Görüşleri

Kategori-ler	%		Alt Tema	f	Görüşler
TAMAMLADI	29,16	Çünkü	Öğrencim görev ve sorumluluklarında ilgili ve istekliydi.	6	ÖÖG yaşayan öğrencim diğer öğrencilerimden daha istekli ve azimliydi denilebilir. Hatta ders sırasında söz alamadığında ağladığı bile oluyordu. Etkinliklerin neredeyse tamamına katıldı. Derse giremediği zaman ise sonradan yapıp Whatsapp'tan bana gönderdi. Ailesi çok ilgili ve ödev takibi yapıyorlar (Ö.1). Çevrimiçi derslerde, öğrenci katıldığı zamanlarda verilen etkinlikleri yaptı. Katılmadığı zamanlarda etkinlik ve ödevler Whatsapp ile bilgilendirildi. Verilen görevler hiç eksiksiz yapıldı (Ö.17).
		Ancak	Bireysel farklılıklar etkiledi.	1	Öğrencim derslerine katılan ve verdiğim ödevleri tamamlamaya çalışan bir öğrencidir. Ancak yazı yazdırma ve derse odaklanma noktasında sıkıntılar yaşadık. Sürekli ikazda bulunmam gerekti.
YETERİ KADAR TAMAMLAMADI	70,83	Çünkü	Aile desteği yeterli değildi.	9	ÖÖG yaşayan öğrencilerim zaten içinde bulundukları durumdan dolayı ailelerinin desteğine diğer öğrencilerden daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Aile ise bu sorumluluktan kaçınca işler daha da zor olabilmektedir. Öğrencilerim ikiz olduğu için süreç biraz daha zor geçiyor. Çünkü birbirlerinin olumlu davranışlarından etkilendikleri gibi olumsuz davranışlarından da etkileniyorlar (Ö.2). Maalesef dersler hiç takip edilmiyor. Ödevler hiç yapılmıyor. Aile ile görüşüldüğünde ise bahaneler sıralanıyor. Aslında aile ilgilense daha iyi olacakları kanısındayım (Ö.9).

					Derslere çok az katıldığı süre içinde annesi sürekli yanında bulundu ve soruları annesi cevapladı. Yapılacak olan çalışmaların çoğu yapılmadı. Ödevleri yaptığına dair herhangi bir dönüt verilmedi (Ö.22).
			Sorumluluklarını yerine eksik getirdi ya da hiç yapmadı.	3	Veliden aldığım habere göre verdiğim görev ve sorumluluklarını yapmak istemiyor hatta annesiyle kavga ediyor (Ö.10). Ders işleyişini, ödevlerini takipte sıkıntılar yaşadık. Özellikle yapması gereken ödevlerin hepsini tamamlayamadı, yapamadı (Ö.3).
			Teknik eksiklikleri oldu.	1	İnterneti ve Whatsapp'ları olmadığı için ödevleri çıktı olarak ya da kitap üzerinden verdim (Ö.18).
		Ama	Birebir öğretimde daha başarılılar.	8	UE ÖÖG olan öğrenciler çok zor bir süreç. O sebeple birebir ve yüz yüze eğitimde daha başarılılar. Özel eğitim ve destek eğitim hizmetleri görevlerini tamamlamasına yardımcı oluyor (Ö.4). Genel olarak etkinlikler ve ödevleri tamamlamadı. ÖÖG tanısı olan öğrencide yüz yüze ve kontrollü eğitimin daha verimli olduğunu söyleyebilir (Ö.19). Birebir anlatma tekniği daha etkili olduğu için tamamlamadığı ve yapamadığı görevleri bana gönderdiler. Bende yapması gerekenleri söyledim. Genellikle eksiklerini özel eğitimle tamamladılar (Ö.21).

3.3.1. Tamamladı Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu görüşlere göre sınıf öğretmenlerinin UE sürecinde ve çevrimiçi derslerde hazırlamış oldukları görev ve sorumlulukları (etkinlik, sınav, ödev, Whatsapp bilgilendirme vb.) ÖÖG yaşayan bireylerin %29,16'sı tamamlamıştır. Görüşlere göre öğrencilerin bu sorumlulukları yerine getirmesinde ilgi, istek ve aile desteği etkili olmuştur.

3.3.2. Yeteri Kadar Tamamlamadı Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu görüşlere göre sınıf öğretmenlerinin UE sürecinde ve çevrimiçi derslerde hazırlamış oldukları görev ve sorumlulukları (etkinlik, sınav, ödev, Whatsapp bilgilendirme vb.) ÖÖG yaşayan bireylerin %70,83'ü yeteri kadar tamamlamamıştır. Verilere göre sınıf öğretmenleri bu durumun yaşanmasını çoğunlukla aile desteğinin yetersizliğine ve bireylerin birebir öğrenme imkânlarının olmamasına bağlamışlardır.

3.4. Dördüncü Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü sorusunu oluşturan "ÖÖG yaşayan bireylerin UE sürecindeki akademik becerilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri" Tablo 6'da aktarılmıştır.

Tablo 6: ÖÖG Yaşayan Bireylerin UE Sürecindeki Akademik Becerilerine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Kategoriler	%	Alt Tema		f	Görüşler
YETERLİ	31.91	Okuma	Ancak	6	Öğrencimin dil problemi olduğu için okumada zorlandı. Ama yine başardı (Ö.4). Özel eğitime devam eden öğrencim okuma yazma başarısına ulaştı ancak geliştirilmesi gerekiyor (Ö.11).
		Yazma		4	Öğrencim yazı noktasında sözcükleri doğru yazmakta fakat yazı estetiğinde, defter düzeninde zorluk çekmektedir (Ö.13).
		Matematik		2	Matematik becerileri gayet iyiydi. Zaten ilgisi de vardı. Çarpma işlemini de öğrendi (Ö.3).
		Sadece beceri derslerinde aktifti.		3	Görsel sanatlar, müzik, beden gibi derslere daha ilgiliydi. Kendini oralarda daha iyi ifade ediyordu ve başarısı da iyiydi (Ö.17).
YETERSİZ	68.08	Matematik	Çünkü	10	Öğrencim örneğin tek basamaklı sayıları topluyor ya da çıkarıyor. Ancak bölme ve çarpmayı hiç yapamıyor (Ö.20). Öğrencimin UE sürecinde normalde yapabildiği toplama ve çıkarma işlemlerinde bile zorlandığını fark ettim. Sanırım çok tekrar etmiyor (Ö.15).
		Okuma	Çünkü	7	ÖÖG olan öğrencim okuma yaparken zorlanmakta bazen telaffuz ederken farklı kelimeler kullanmaktadır (Ö.13).

			Ancak	1	Yetersiz ancak okumasında ilerleme oldu. Çıkaramadığı sesleri çıkarmaya başladı. Daha akıcı okuyor (Ö.3).
		Yazma	Çünkü	7	Yazı yazma becerisi zayıf çünkü çok yavaş yazıyor. Bu da genel işleyişi aksatıyor. Bazen harfler kaçırabiliyor (Ö.16).
		Ya derslere katılmadı ya da aktif olmadı.	Çünkü	7	Derslere girmek istemedi, girince çabuk sıkılıyordu, bir türlü odaklanamıyordu (Ö.10). Ne derslere katılıyor ne de ödevlerini yapıyor. Başarısının artmaması gayet normal (Ö.14).

3.4.1. Yeterli Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu görüşler incelendiğinde görüşlerin %31,91'i, ÖÖG yaşayan öğrencilerin UE sürecindeki akademik becerilerinde yeterli olduğu yönündedir. Kategorilerde verilen yüzdelik dilimler toplam görüş sayısına göre oranlanmıştır. Çünkü aynı birey bazı alanlarda zorluk yaşarken bazılarında yaşamamıştır. ÖÖG yaşayan bireyler heterojen özellikler gösterebilmektedir.

Görüşlerde ortaya çıkan durumlar incelendiğinde ÖÖG yaşayan bireylerin okuma ve yazma sürecine geçtiği ancak bunların geliştirilmesi gerektiği, özellikle yazı estetiğinde ve defter düzeninde problemler yaşadıkları ortaya koyulmuştur. Tabii ki bu oranın yeterli becerileri kazanamayanların yanında oldukça düşük olduğu görüşlerden ortadır.

Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı da ÖÖG yaşayan öğrencilerinin beceri derslerinde daha aktif rol aldıklarını belirtmiştir.

3.4.2. Yetersiz Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu görüşler incelendiğinde görüşlerin %68,08'i ÖÖG yaşayan öğrencilerin, UE sürecindeki akademik becerilerinde yetersizlik yaşadığı yönündedir. Sınıf öğretmenlerinin yetersizlikle karşılaştığı alanlar ise okuma, yazma ve matematik olmuştur. Ayrıca derslere karşı da ilgi, istek düşüklüğü olduğunu belirtmişlerdir.

3.5. Beşinci Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci sorusunu oluşturan "ÖÖG yaşayan öğrencilerinin UE sürecinde çevrimiçi (canlı) derslerde davranış, tutum ve derslere katılım becerilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri" Tablo 7'de aktarılmıştır.

Tablo 7: ÖÖG Yaşayan Öğrencilerinin UE Sürecinde Çevrimiçi (Canlı) Derslerde Davranış, Tutum ve Derslere Katılım Becerilerine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin

Görüşleri

Kategoriler		Alt Tema	f	Görüşler
YETERLİ	Çünkü	İlgili ve istekli	6	Öğrencim derslere çok isteyerek katıldı. Bazen çocuklar kendi arasında " Derse ilk kim girdi?" yarışması yaparlardı ve o da bu yarışa katılırdı. Son zamanlarda ise ders dinlerken sürekli camdan dışarı baktığını fark ederek uyarma gereği duydum. Bunun dışında bir sıkıntımız olmadı (Ö.1). Derse uyumlu davranıyordu. Geri kalmamak için gayret ediyordu. Sürekli " Biraz bekler misiniz?" dediği için dersin akışında yavaşlama oluyordu. Hızlı geçince de yetişemiyordu. Ayarlamaya çalıştık (Ö.16).
		Ders içi davranış ve tutumu olumlu	4	Türkçe dersinde kameraya farklı mimik ve oturuş şekilleri yansıdı ama daha sonra canlı ders kurallarını öğrenince bu durum ortadan kalktı. Arkadaşlarıyla olmak zaten öğrencimi mutlu ediyor (Ö.6). ÖÖG olan öğrencimin ders içi davranışları oldukça uyumlu. Hatta bu sürece erken ayak uydurduğunu düşünüyorum (Ö.13).
	Ancak	Derslere düzenli katılmıyor.	4	Aslında öğrencimin arkadaşlarıyla iletişimi gayet iyidir. Ancak uzaktan eğitimde yapamadığı alanlarda kendini iyi hissetmediği ve bilgisayar/tablet yetersizliği de olduğu için genellikle katılım sağlayamadı (Ö.12).
YETERSİZ	Çünkü	İlgi, istek ve motivasyon düşüktü.	11	İstek ve motivasyonu yüz yüze eğitimdekinden daha azdı. Dikkati çabuk dağılıyor. Bazen dersi dinlemek istemiyordu. Farklı şeylerle uğraşıyordu (Ö.4). İlk derse girdiği zamanlar ilgiliydi. Zaman geçtikçe dersler ilerledikçe ilgi ve motivasyonu azaldı. Girmek istemedi (Ö.10).
		Sabote edici ve ders dışı davranışlar sergiliyor.	6	Sürekli tuvalete gitme isteği, dersten kaçış vardı. Sandalyede sallanma, anneyle didişme, sürekli bir esneme hali vardı. Yüz yüze eğitimde daha istekliydi (Ö.4). Dersi sabote durumları çok oluyordu. Çığlık atmak, kontrol panelini çizmek gibi. Çok da sıkılırsa dersten çıkıyordu (Ö.19).
		Dikkat eksikliği var.	2	ÖÖG yaşayan öğrencimin aynı zamanda hiperaktivesi olduğu için dikkatini toplayamıyordu. Zaten gittikçe hiç derslere katılamamaya başladı (Ö.14).
		Aile yeterince desteklemedi.	2	Aile çocuğun alması gereken sorumluluğu çocuğa aşılamayıp üstüne üstlük birde umursamayınca çocuk doğal olarak isteksizleşti (Ö.2).
		Sınıf iklimi	1	Çevrimiçi derslerde sınıf ortamının sağlanma-

		yoktu.		sı mümkün olmadığı için öğrenciler dersin önemli olmadığı görüşüne kapıldı. Yaş grubu sebebiyle arkadaş ortamını önemseyen, onlarla fiziksel olarak dokunmak ve oyun oynamak isteyen öğrenciler bu sanal ortamda altı saat ders işleme noktasında elbette isteksiz kaldılar (Ö.2).

3.5.1. Yeterli Kategorisine Yönelik Yorumlar

ÖÖG yaşayan öğrencilerin UE sürecinde çevrimiçi canlı derslerdeki davranış, tutum ve derse katılım becerilerine yönelik ortaya çıkan veriler Tablo 7'de kategorilendirilerek ortaya kondu. Burada öğrencilerin derslere katıldıklarındaki durumları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Yeterli kategorisinde görüş belirten öğretmenler, ÖÖG yaşayan öğrencilerin derslere katıldıklarında ilgili ve istekli olduklarını f(6), ders içi davranış ve tutumlarının olumlu olduğunu f(4) belirtmişlerdir. Bir kısmı ise f(4) yeterli ancak derslere düzenli katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu veriler incelendiğinde Tablo 4 ve Tablo 5'teki verilerde belirtilen aile desteği olan bireylerin derse katılım becerilerinin de arttığı bu görüşlerden de anlaşılmıştır.

3.5.2. Yetersiz Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu görüşlere göre ÖÖG yaşayan öğrenciler, çoğunlukla çevrimiçi canlı derslere katıldıklarında ilgi, istek ve motivasyonları düşmektedir f(11), sabote edici ve ders dışı davranışlar sergilemektedirler f(6). Özellikle zamanla var olan ilgi ve isteklerini kaybetmeleri ve yüz yüze eğitime göre daha az istekli olmaları çoğu görüşte ortaya konmuştur.

3.6. Altıncı Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı sorusunu oluşturan "UE sürecinde ÖÖG yaşayan öğrencilerin ailelerinin desteği noktasında sınıf öğretmenlerinin görüşleri" Tablo 8'de aktarılmıştır.

Tablo 8: UE Sürecinde ÖÖG Yaşayan Öğrencilerin Ailelerinin Desteği Noktasında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Kategoriler	%		Alt Tema	f	Görüşler

YETERLİ	54,16	Çünkü	İşbirliği ile destek oldu.	11	Öğrencimin anne ve babası akademik olarak geri olmalarına rağmen çocuklarına çok destek oldular. Özellikle annesi ödev takibi, Whatsapp duyuruları gibi güncel durumları iyi takip etti. Verilen ödev ve görevleri zamanında yapmasına yardım etti. Bunların fotoğraflarını ve videolarını bana gönderdi. Canlı derslere katılması için internet sorununu çözdü ve ders saatlerinde mutlaka telefonunu çocuğa tahsis etti. Ayrıca küçük kardeşinin de derslere müdahale etmemesi için azami gayret gösterdi. Derslere giremediklerinde bile sonradan notları aldı (Ö.1). Veli desteği UE sürecinde çok çok önemli. Benim öğrencim hep aldı ve almaya da devam ediyor. Verilen görevler zamanında yapıldı ve anne hiç taviz vermedi. Veli desteği olmazsa UE'yi ÖÖG olan çocuğa vermek imkânsız. Bu süreçte sürekli iletişim halinde olduk zaten (Ö.4). Veli özel eğitime de götürüyordu. Derslere katılması için de destek oluyordu. İsteksiz olduğu zamanlar bana yazıyordu arada. Bende telefonla konuşup motive ediyordum (Ö.16).
		Ancak	Öğrenci yeterince derse katılmadı.	2	UE sürecinde veli elinden geldiği kadar destek verdi. Canlı derslere fazla katılmasa da EBA'dan ve Whatsapp'tan verilen görevleri düzenli olarak tamamladı (Ö.12).
			Velinin gereksiz müdahalesi var.	1	Öğrencimin derse katılması, ödevlerinin kontrolü aşamasında velimin desteği çok iyiydi ancak ders sırasında etkinlikleri öğrenciye fırsat vermeden cevaplaması öğrenci için verimsiz olmuştur. Ancak genel olarak bu süreç ÖÖG olan öğrenciler için veli desteği olmadan yürütülmesi imkânsız bir süreçti (Ö.7).
YETERLİ DESTEK GÖRÜLMEDİ	45,83	Çünkü	Aile ilgisiz ve işbirliğinden uzaktı.	9	Bu süreçte velinin kendi görevinin sadece sessiz bir oda ve internet erişimi olan bir araç imkânı sunmaktan ibaret olduğunu kabul ederek öğrencinin ev ödevi, öğrenme durumu, derse katılımı konusunda hiçbir takipte bulunmaması sebebiyle bir adım geride kaldıklarını düşünüyorum. Bu durumun önüne geçmek için birkaç kez görüşmeyi denedim fakat olumlu bir sonuç alamadım. Veli de en az öğrenci kadar bu süreçte bulunmaktan kaçınıyor (Ö.2). Anne ilgili fakat babası ilgisizdi. Son 1 buçuk aydır da annenin ilgilenmemesi çocuğu olumsuz etkiledi (Ö.3).
			Aile ortamı uygun de-	2	Aile ortamı öğrencinin gelişimi için uygun olmadığı için sınıf başarı seviyesinin çok altında. Dikkati çok dağınık. Ev ortamı daha uygun olsa

			ğildi.		arkadaşlarıyla şu an aynı başarıyı yakalayabilirdi. Evde düzenli tekrar yaptıracak ve onun dersleriyle ilgilenen biri olsaydı bu durumda olmazdı (Ö.6).
			Ailelerin Eğitim Seviyesi Düşüktü.	1	Öğrencinin anne ve babasının eğitim düzeyleri düşük. Evde öğrenciye akademik anlamda destek olamıyorlar (Ö.18).
			Veli yetersiz kaldı.	1	Veli sözünü geçiremediğini için çocukta bildiğini okudu. Annesi sözünü dinletemediğini, kendisini tehdit eder şekilde konuştuğunu belirtti (Ö.24).

3.6.1. Yeterli Kategorisine Yönelik Yorumlar

Ortaya konan görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %54,16'sı, ÖÖG yaşayan öğrencilerin ailelerinin yeterli desteği sağladığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla bu yeterli desteği ailelerin işbirliği içinde destek sağlaması f(11) şeklinde belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri, özellikle UE sürecinde ÖÖG yaşayan bireylere verilen görevlerin tamamlanması ve öğretmene bildirilmesi, bireylere teknik destek sağlanması, ortamın fiziksel şartlarının uygun hale getirilmesi ve bireyin dersleri takibinde ailelerin desteğini aldıklarını belirtmiştir.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinden birkaçı da velilerden bazılarının yeterli desteği sağlasa da öğrencinin yeterli düzeyde derslere katılmadığını ve bazı velilerin öğrencinin sorumluluklarını üstlenerek gereksiz müdahalelere sebep olduğunu belirtmiştir.

3.6.2. Yeterli Destek Görülmedi Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu görüşlerin %45,83'ü de ÖÖG yaşayan öğrencilerin ailelerinin yeterli desteği sağlamadığı yönündedir. Burada ortaya konan durumlar incelendiğinde sınıf öğretmenleri çoğunlukla ailelerin ilgisiz ve işbirliğinden uzak olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

3.7. Yedinci Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci sorusunu oluşturan "ÖÖG yaşayan öğrencilere UE sürecinde BEP'in uygulanması noktasında sınıf öğretmenlerinin görüşleri" Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: ÖÖG Yaşayan Öğrencilere UE Sürecinde BEP'in Uygulanması Noktasında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Kategoriler	%		Alt Tema	f	Görüşler
ZORLANDIM	95,83	Çok kü	BEP uygulamak çok	17	UE'de BEP'in uygulanması gerçekten çok zordu. Bu süreçte benzer ihtiyaca sahip öğrencilerimle küçük bir

			zor.		grup oluşturarak haftada iki ders yapabildik (Ö.7). UE'de BEP uygulamakta biraz zorlandım. Zorlandığı noktalarda veli ile iletişime geçtim. Geri dönüt vererek olabildiğince faydalı olmaya çalıştım (Ö.15). BEP'in sınıfla birlikte UE'de uygulanması çok zor. Özel eğitime gitmesinin çok faydalı olduğunu düşünüyorum (Ö.16). BEP' ini biraz takip ettim. Ama öğrenci velisi kabul etmedi. Sınıfla aynı programı uyguladım. BEP programında çok başarılı olamadı öğrencim. Sıkıldı (Ö.17). Bu sene tabii ki BEP'te aksamalar oldu. Okullar açılınca planı uygulamaya başlıyoruz. Okul kapanınca öğrencim teknolojik donanım eksikliği yüzünden plan yarım kalıyor. Bu süreçte özel eğitim merkezlerinin açık olması büyük avantaj oldu (Ö.18).
			BEP yüz yüze olmalı.	6	Hiç eğitim ve öğretimin olmamasından olması daha iyi. Ama ÖÖG olan çocuğun öğretmeninin gözlerine bakmaya, başının okşanmasına, onu motive etmesine ihtiyacı var. O yüzden BEP uygulamalarının yüz yüze olması gerekli (Ö.4). BEP yüz yüze eğitim dışında uygulanacak bir program değildir. Çocuğun birebir temasa ihtiyacı var çünkü (Ö.19).
ZORLANMADIM	4,16	Çünkü	Aile destek verdi.	1	UE sürecinde BEP uygulamak çok zor olmadı. Zaten öğrencim sınıf seviyesine yakındı. Yapılan planlamayı da velimizin yardımıyla gerçekleştirdik. Velim bu noktada çok ilgiliydi. Verdiğim görevleri elinden geldiğince yaptırdı (Ö.1).

3.7.1. Zorlandım Kategorisine Yönelik Yorumlar

Ortaya konan görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamı ÖÖG yaşayan öğrencilerine BEP uygulamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu zorlukları; uzaktan diğer öğrencilerle uygulamanın zor olması, öğrencinin sıkılması, ayrı bir dersin verilmesinin zor olması şeklinde ortaya koymuşlardır.

3.7.2. Zorlanmadım Kategorisine Yönelik Yorumlar

ÖÖG olan öğrencisine BEP uygulamakta zorlanmayan bir öğretmenimiz de bunu aile desteğine ve öğrencinin öğrenme becerisinin sınıf seviyesine yakınlığına bağlamıştır.

3.8. Sekizinci Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci sorusunu oluşturan "ÖÖG yaşayan öğrencinin UE sürecinde psikososyal durumuna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri" Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: ÖÖG Yaşayan Öğrencinin UE Sürecinde Psikososyal Durumuna Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Kategoriler	Alt Tema	f	Görüşler
OLUMLU	Öğretmen ve arkadaş ilişkisi	12	Okula ilk başladığında konuşma bozukluğu olduğu için fazla arkadaşı olmamıştı ancak daha sonra diğer çocuklarla kaynaşmayı başardı. Futbolun bu konuda özellikle erkek çocuklarını bir araya getirdiğini düşünüyorum. UE'de de bu ilişkiler devam etti (Ö.1). Benim öğrencimin dil problemi olmasına rağmen arkadaşları ve benimle çok iyi anlaşıyor. Sosyal bir çocuk, arkadaşları onu çok seviyor (Ö.4).
	Beslenme ve uyku düzeni	3	Beslenmesi çok iyi durumda, iştahı açık. Sorduğumda geç saate de kalmadığı söylenmişti. Sabah ilk derslere katılımdan dolayı bunun doğru olduğunu düşünüyorum (Ö.9).
	Kendini ifade etme	3	Her ne kadar dil problemi olsada jest ve mimiklerden biz onun ne anlatmaya çalıştığını anlıyoruz. Duygu ve düşüncelerini ifade ediyor (Ö.13).
OLUMSUZ	Öğretmen ve arkadaş ilişkisi	6	UE sürecinde en çok sınıf ve okul kurallarına uyma ve arkadaş ilişkileri ile ilgili sıkıntı yaşadık. Derslerde anlatılanlar onun ilgisini çekmediği zaman mutlaka bir arkadaşına sıkıntı yaşatıyordu. Arkadaşına laf atma, gülme, sesini gereksiz açma gibi (Ö.6). Arkadaşları tarafından asla dışlanmasada o hep kendini uzak tutuyordu zaten. UE'de de derslere katılamadığı için sınıf uyumu da yok denecek kadar az oldu. Bağımız iyice zayıfladı (Ö.14).
	Motivasyon	5	Öğrencimin uyku düzeni bozuldu. Canlı derslere katılmakta zorlandı. Özel eğitime de zaman zaman devam etti. Canlı derslere katılmakta motivasyonu gittikçe azaldı zaten (Ö.3). Ders motivasyonları hiç yoktu. Dikkat dağınıklığı hat safhadaydı. Yüz yüze eğitimde de çok zorlanıyordum ama UE'de bence bir tık daha zorlandım (Ö.8).
	Kendini ifade etme	4	Yüz yüze eğitimde öğrencim ile iletişimim daha güçlü ve etkili idi. UE'de bu durum biraz azaldı. Kendini ifade etme konusunda biraz çekingen davrandı (Ö.12). Sorulan sorulara tam cevap vermiyordu. Susuyordu ya da sesini kapatıyordu (Ö.22).
	Beslenme ve uyku düzeni	2	Ne de olsa okul sabah okul yok mantığıyla istedikleri saatte yattı. Gece 12-1 gibi yattığı oluyordu. Aile de hiç umursamadı. Sonra çocuk derslere katılmadı. Sabah erken saatte olan derslerimizde zaten hiç göremiyordum (Ö.2).

3.8.1. Olumlu Kategorisine Yönelik Yorumlar

ÖÖG yaşayan öğrencilerin UE sürecinde psikososyal durumuna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çoğu f(12) bireyin öğretmen ve arkadaş ilişkisinin olumlu yönde seyrettiğini belirtmiştir.

3.8.2. Olumsuz Kategorisine Yönelik Yorumlar

ÖÖG yaşayan öğrencilerin UE sürecinde psikososyal durumuna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin bir kısmı f(6) bireyin öğretmen ve arkadaş ilişkisinin olumsuz yönde seyrettiğini belirtmiştir. Bireyin dersi içi ve tutumlarının incelendiği Tablo 7'de sınıf öğretmenlerinin bir kısmı f(6) öğrencisinin sabote edici davranışlar sergilediğini belirtmişti.

Ayrıca sınıf öğretmenleri, ÖÖG yaşayan öğrencilerinin motivasyonlarının düşük olduğunu f(5), kendini ifade etmede zorladıklarını f(4), beslenme ve uyku düzenlerinin bozulduklarını f(2) belirtmişlerdir. Yaşanılan bu durumları özel gereksinimli bireylerin geneline indirgemek doğru olmayacaktır. Normal gelişim gösteren bireylerin de bu durumları yaşayabileceği düşünülmelidir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre bireylerin canlı derslere katılım motivasyonları oldukça az ve ders içindeki iletişimleri daha da zayıfladı, utangaç ya da sesiz olmayı tercih ediyorlar.

3.9. Dokuzuncu Soruya Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu sorusunu oluşturan "ÖÖG yaşayan öğrencilerin yüz yüze eğitim ve UE süreçlerinin sınıf öğretmenlerine göre karşılaştırılması" Tablo 11'de aktarılmıştır.

Tablo 11: ÖÖG Yaşayan Öğrencilerin Yüz Yüze Eğitim ve UE Süreçlerinin Sınıf Öğretmenlerine Göre Karşılaştırılması

Kategoriler	%		Alt Tema	f	Görüşler
YÜZ YÜZE EĞİTİM	83,33	Çünkü	Akademik başarıda UE yetersiz kalıyor.	7	Öğrencim için gerekli olan örgün eğitim. ÖÖG olan çocuklar için UE eksik ve çok yetersiz kalıyor. Örgün eğitimde öğrencim çok mutlu ve öğrenmeye çok daha istekli (Ö.4). ÖÖG olan öğrencim UE'de çok fazla ilerleme katedemedi. Bu da örgün eğitimin bu öğrenciler için ne kadar önemli olduğunu göstermiş oldu (Ö.10). Her ne kadar uzaktan eğitime düzenli olarak katılsa da örgün eğitimin yerini tutmadı. Diğer öğrencilerde nispeten faydalı olan uzaktan eğitim özel öğrencilerde maalesef hiç faydalı olmadı (Ö.15).
			Birebir eğitim gerekli	6	Akademik olarak kendi düzeyine, hızına uygun bir program daha faydalı olurdu. Dikkat sorunu olan bir çocuğun altı ders ekran başında oturması da çok zor. Sürenin uzun olması bütün çocuklar için zordu (Ö.16).

					Tabii ki örgün eğitim öğrencim için daha avantajlı. Zaten maddi durumundan dolayı derslere katılamadı. Örgün eğitimde sınıfta derslerine katılırken hem de destek eğitimle açığını kapatabiliyoruz (Ö.18).
			Kontrol, takip ve geri dönüt mekanizması daha iyi	4	Öğrencim açısından birebir dönüt verebilme, eksik ya da ihtiyaçlarını daha çabuk tespit edebilmek açısından yüz yüze eğitimin daha verimli olduğunu düşünüyorum. UE'de öğrencime yeteri kadar odaklanamadığımı biliyorum (Ö.7). Örgün eğitim sürecinde öğrenmeye olan ilgisi dağıldığında kimi zaman sözlü yönergeler kimi zaman ona yönelip omzuna dokunarak varlığımı hissettirmek ona iyi geliyordu. UE sürecinde kitabında bize eşlik edemediğinde sayfayı açmasına yardım edemedim ya da sözlü yönergeler dışında varlığımı hissettiremedim (Ö.13).
			Motivasyonu daha yüksek	3	Sabah uyandıklarında koşarak gidecekleri okulları, dört gözle bekledikleri ve teneffüste oynayacakları arkadaşı olmayan bu çocuklar birazda heyecanlarını kaybettiler. ÖÖG yaşayan öğrencilerim belki de bu yüzden canlı derslere katılmayı bıraktılar. Her şeyden soyutlandıkları için motivasyonları UE'de düştü. Örgün eğitim bu sebeple daha tercih edilmekte olduğunu gördük (Ö.2). Kesinlikle örgün eğitimde öğrencim daha istekli ve daha mutlu. Okuluna severek geliyor. Sınıfta daha çok konuşuyor, kendini ifade ediyor (Ö.12).
HER İKİSİ DE	16,66	Ancak	Akran paylaşımına ihtiyacı var.	2	Öğrencim örgün eğitimde de UE'de de derslerine ilgili ve sürekli söz almaya çalışan, etkinliklere katılan, ödevlerini zamanında yapan bir öğrenci oldu. Ancak oyun oynayamamak, akranlarıyla paylaşımda bulunamamak ve içindeki enerjiyi boşaltamamak tüm öğrencilerin ortak problemi diye düşünüyorum (Ö.1).
			Bireysel eğitim yapılırsa	1	Bireysel yapıldıktan sonra UE'de de çok yol katettiğimizi düşünüyorum. Ancak yüz yüze bireysel eğitimde oyunla öğrenme açısından verimli geçti (Ö.5).
			Derse katılım önemli	1	Her iki eğitimde çok faydalı bence. Öğrencim UE sürecinde de gayret etti, başarı gösterdi ama derslere düzenli katılım çok önemliydi bence (Ö.9).

3.9.1. Yüz Yüze Eğitim Kategorisine Yönelik Yorumlar

Ortaya konan görüşlere göre sınıf öğretmenlerinin %83,33'ü, ÖÖG yaşayan öğrencilerinin UE'ye göre yüz yüze eğitimde akademik olarak daha başarılı olduklarını, birebir eğitim alabildiklerini, kontrol, takip ve geri dönüt mekanizmasının daha iyi çalıştığını ve öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

3.9.2. Her İkisi de Kategorisine Yönelik Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin %16,66'sı ise ÖÖG yaşayan öğrencilerinin hem yüz yüze hem de UE sürecinde ilerleme katettiğini belirtmiştir. Ancak UE sürecinde akran paylaşımına ihtiyaç olduğunu, birebir eğitim olması gerektiğini ve derslere katılımın düzenli olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ortaya konan görüşlerin tamamı incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını yüz yüze eğitimi destekledikleri ve ÖÖG olan bireyler için yüz yüze eğitimin daha faydalı olduğunu belirtmiştir. Tabii bu oranlar yaşanılan koronavirüs tedbirleri kapsamında üretilen ve uygulanan bir UE sürecini kapsamaktadır. Olağanüstü durumlar haricinde zaten uygulanmakta olan UE süreçlerinde bu oranlar değişebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

2019 yılında Çin'de ortaya çıkan koronavirüs salgını sebebiyle tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de 2020 Mart ayı itibariyle uzaktan eğitim sürecine geçilmişti. Özellikle bu süreçten etkilenen kesimlerden birisi de okullarda kaynaştırma öğrencisi olarak bulunan özel gereksinimli bireylerdir. Ülkemizde bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak özel eğitim desteği alan bireyler, bireylerin aileleri ve öğretmenlerin görüşleri üzerine araştırmalar kısıtlı düzeyde mevcuttur. Ancak belli bir tanısı olan bireylerin UE sürecindeki durumları üzerine çalışmalara ulaşılamamıştır. Bu araştırmada da alanyazında UE sürecinde özel gereksinimli bireylerden olan ÖÖG tanısı olan bireylerin durumunu ortaya koyan çalışmaların kısıtlı olması sebebiyle tartışma kısmı var olan çalışmalar ile ortaya konmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler ışığında araştırmanın ilk alt problemine göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkında genel düşünce ve değerlendirmelerine yönelik görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin tamamı UE hakkında olumlu görüş belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı UE'nin ders içeriğini zenginleştirdiğini belirtmiştir. Özellikle kullanılan web 2 araçları, çeşitli video siteleri, online eğitim kanalları tek tuşla ekrana yansıtılabildiği düşünüldüğünde hem öğrenmeyi hem de zamanı etkili kullanma noktasında UE'nin olumlu yansımaları olduğu düşünülmektedir. Görsel içeriklerin de bireylerin öğrenme becerilerini olumlu yönde etkilediği, dikkatlerini sağladığı ve öğrenmeyi daha keyifli hale getirdiği bilinmektedir. Tabii bu noktada öğrencinin derse aktif katılımının ne düzeyde olduğu önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı da UE sürecinin olumlu ancak bireylerin sosyo-ekonomik durumlarının, çevrimiçi ders saati sürelerinin öğrenci katılımını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Buna ilaveten öğrencilerin akademik takibinde, ders içi aktif katılımlarında problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca özel bireylerde bu sürecin dezavantajları olduğunu, teknik sorunlar yaşandığını ve ailelerin aşırı müdahil durumlarının olduğunu ortaya koymuşlardır.

Sınıf öğretmenleri sosyoekonomik durumlardaki yetersizliklerin öğrenci katılımını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Özellikle okul çağındaki çocuğu birden fazla olan ailelerde bu durumun oldukça dezavantaj oluşturacağı ortadadır. Telefondan bağlanan bireyler şarj, ekran küçüklüğü, aşırı ısınma gibi teknik sıkıntılar yaşayabilir. Kardeş sayısı fazla olan bireylerde aynı telefonu birden fazla kişi kullanmak zorunda kalacağı için dersleri kaçırma, görevleri takip edememe, görevlerden haberdar olamama gibi güçlükler yaşayacaktır. Bu durumların yanı sıra internet erişimi olmayan bireylerde mevcuttur. Özellikle köylerde okuyan bireyler, internet alt yapısı olmayan binalar ve sosyoekonomik sebeplerle bu kaynağa ulaşamayan bireyler internete erişmekte ve akranları ile aynı eğitimi almakta sıkıntılar yaşayabilmektedir. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamasında karşılaşılan sorunlar ve fırsatların doküman analizi yöntemi ile ortaya konduğu bir araştırmada: UE uygulamasında karşılaşılan en önemli sorunun internete erişim, en önemli fırsatın ise eğitim sisteminin değişme olasılığı olduğu belirtilmiştir (Ülger, 2021).

Pandemi sürecinde internet kullanımını Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2018-2021 verileri ile ortaya koyarsak;

Tablo 12: Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması

YIL	16-74 yaş arası internet kullanım oranı	Evden internete erişim imkânı olan hane oranı	Genişbant ile internete erişim sağlayan hanelerin oranı		
2018	%72,9	%83,8	%82,5	Sabit	Mobil
				%44,5	%79,4
2019	%75,3	%88,3	%87,9	Sabit	Mobil
				%49,1	%86,9
2020	%79,0	%90,7	%89,9	Sabit	Mobil
				%50,8	%86,9
2021	%82,6	%92,0	%92,0	Sabit	Mobil
				%61,9	%88,5

(Türkiye İstatistik Kurumu, 2021)

TÜİK verileri incelendiğinde yıllara göre internet kullanımında bir artışın olduğu ortadadır. Özellikle pandeminin seyrettiği 2019 yılında evden internete erişim imkânı olan hane halkında ciddi bir artış yaşandığı gözükmektedir. Yine genişbant internet kullanım oranlarının da 2021 yılında bir artışa geçtiği gözükmektedir. Verilere göre sabit genişbant adsl, fiber vb. kullanım oranları da 2019-2021 yılları arasında ciddi bir artış olmuştur. Özellikle pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilmesi ile evine

internet bağlatanların oranın arttığı düşünülmektedir. Çünkü mobil genişbant internet üzerinden yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinin faturasının daha pahalıya patladığı ortadadır. Bu veriler ışığında uzaktan eğitime erişim noktasında oranlar yeterli olmasa da umut verici olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri, çevrimiçi ders saatlerinin uzun olmasının da ders içi aktif katılımı etkilediğini belirtmiştir. Yaklaşık dört saat ilkokul öğrencilerinin ekran başında çeşitli koşullar altında ebeveynleri ile oturarak çevrimiçi ders yapmalarının hem fiziksel, hem zihinsel hem de duygusal zorlukları olabilir. Burada öğretim uygulamalarının etkililiği de baş aktörlerden biridir. Öğretim uygulamaları öğrenciyi aktif kılamaz ise öğrenci burada ders sırasında uyuma, yemek yeme, dikkat dağınıklığı, isteksizlik, dersi sabote edici davranışlar sergileyebilir. Canlı derslere katılamayıp EBA TV üzerinden UE'yi takip eden bireylerin, günde iki ders yaparken canlı derse katılanların altı ders ekran başında kalması da düşündürücü olabilir. Canlı ders saati sürelerinin öğretmenlerin ek ders tamamlama işine dönmesinin de bu süreci olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenlerin ders tamamlama süreleri ile öğrencilerin derslere katılımlarının bu noktada zıtlaştığı düşünülebilir. Milli Eğitim Bakanlığı da bu çelişkili süreçleri yönetmek amacıyla hibrit eğitim adı verilen yüz yüze eğitim uygulamalarını devreye koymuştur. Yayınladığı resmi yazıya göre bütün risk gruplarındaki illerde bulunan ilkokullarda haftada 2 (iki) gün yüz yüze, 3 (üç) gün ise uzaktan eğitim yapılacaktır (MEB, 2021). Bu eğitimle öğrenciler sınıf mevcuduna göre gruplara ayrılıp, haftada ikişer gün okula gitmiş ve bir gün de evde çevrimiçi ders yapmıştır. Bu sürecin de olumlu ve olumsuz yansımalarının olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı da bireylere bazı noktalarda geri dönüt vermede zorlandıklarını belirtmiştir. Özellikle yazı estetiği, yazım ve noktalama işaretleri kullanımı, defter düzeni, işlem akışı ve sonucunun kontrolünü sağlamakta zorlandıklarını ortaya koymuşlardır. Öğrenme olgusunda geri dönüt mekanizmasının eksik çalışması bireylerin öğrenme kalıcılığını sekteye uğratabilir. Öğrenmede geri dönüt, bireyin neyi ne derece öğrendiğini ortaya koyduğunu varsayarsak öğrenmede önemli bir basamak olan değerlendirme sisteminin de aksadığını varsayabiliriz.

Sınıf öğretmenleri bir diğer durum olarak öğrencilerin ders içi aktif katılımının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu durumun yaşanmasında uygulanan öğretim yöntemleri, ders süreleri, teknik sıkıntılar, ailenin dâhilliği vb. etkenler etkili olmuş olabilir. Bu noktada öğretmenin uygulayacağı yöntemler, kullanacağı web 2 araçları, çevrimiçi uygulamalar, videolar, akışlar, şemalar vb. öğrenci katılımını olumlu etkileyeceği, ilgi, istek ve motivasyonu artıracağı düşünülmektedir. Özellikle sınıf ikliminin tam kurulamadığı, canlı iletişimin zayıfladığı, sınıf fiziki şartlarından uzak, göz teması, ses, dokunma gibi uyaranların yokluğu da bu durumun yaşanmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin de UE sistemini ne derece aktif ve öğrenci merkezli kullandığı önemlidir. MEB bu noktada tüm öğretmenlere UE yolu ile

çeşitli hizmet içi eğitim fırsatları sunmuştur. Bunlar arasında web 2 uygulamaları, mobil uygulama oluşturma, işaret dili vb. eğitimler sunmuştur.

Ayrıca sınıf öğretmenleri UE sürecinde teknik sıkıntılar yaşandığını, özel gereksinimli bireylerin katılımında zorluklar yaşadığını ve ailelerin olumlu katkılarının yanında güçlükler yaşattıklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenler EBA'da yoğunluktan yaşanan teknik sıkıntıların bağlantı problemi yarattığı ve öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğünü belirtmiştir.

Kurt ve ark. (2021)'in araştırmasına göre sınıf öğretmenlerinin UE sürecinde karşılaştığı zorluklardan birisi de kitle iletişim araçlarından kaynaklı sıkıntılardır. Bu sıkıntılar arasında internet alt yapı sorunu, EBA'ya ulaşmada yoğunluk yaşanması gibi sorunlar ortaya konmuştur. Aynı araştırmada öğrenciden kaynaklı sorunlar arasında UE sürecinin özel eğitim öğrencilerine uygun olmamasının yanında ilkokul öğrencilerine uygun olmaması görüşleri de ortaya konmuştur. Yaptığımız araştırmada da sınıf öğretmenleri özel gereksinimli bireylere UE sürecinde birebir eğitim verilememesini ve derslere katılımlarında sıkıntıları yaşanmasını, yaşadıkları sorunlar olarak ortaya koymuşlardır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde sürekliliğin ve edinilmiş becerilerin unutulmamasının önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmamızın da konusu olan bu durumun ortaya konması önem arz etmektedir. Kurt ve Erden (2020), koronavirüs hastalığı sürecinde özel gereksinimli bireyleri ele aldığı derleme makalesinde, özel gereksinimli bireylerin yetersizlikleri sebebi ile eğitimlerinin sürekli tekrarlarla devam etmesinin ve pandemi sürecinde unutulmamasının önemli olduğunu belirtmiştir.

Uzaktan eğitim sürecini zamandan bağımsız ve kendi kendine öğrenebilme imkânı sunması açısından değerlendirirsek bu noktada bu sürece dâhil olan bireylerin de hem zamanı hem de kendini yönetebilme becerilerine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca teknik becerilerin yanında, kurallar sistemine de uygun davranması gerekmektedir. İlkokul çağındaki bireylerin temel becerileri düşünüldüğünde bu durumları sağlayabilmeleri için de desteğe ihtiyaçları olduğu açıktır. Bu desteği de ailesi ve öğretmeni ortaya koymaktadır. Burada da ailelerin ortaya koyduğu desteğin sınırları aşar düzeye gelmesi, verilere göre sınıf öğretmenlerine sorunlar yaratmıştır. Görüşlere göre bu sorunlar arasında ailelerin, bireylerin görev ve sorumluluklarını gereğinden fazla yapmaları vardır. Özellikle çevrimiçi derslerde ailelerin bireylere yöneltilen soruları cevaplamaları, onların öğrenme düzeylerinin belirlenmesini ve nihayetinde doğru ve gerçekçi geri dönütlerin yapılmasını olumsuz etkileyebilir. Bu durum, özellikle EBA sistemi üzerinden yapılan değerlendirme sonuçlarının öğrencinin gerçek performansını yansıtıp yansıtmadığını da akla getirebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin ÖÖG yaşayan öğrencilerinin UE/çevrimiçi derslerine katılımını etkileyen güçlüklere yönelik görüşleri incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin %79,16'sı güçlük yaşadığını, 20,83'ü de herhangi

bir güçlük yaşamadığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin UE/çevrimiçi derslerine katılımını etkileyen yaşadığı güçlük kategorileri; öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının yetersizliği, ilgi, istek ve motivasyon eksikliği, aile desteğinin yetersizliği, teknik sıkıntılar ve öğrencilerin özel durumlarının olması şeklindedir.

Sosyoekonomik etkenler incelendiğinde görüşlere göre ÖÖG yaşayan bireyler okul çağındaki kardeş sayısının fazlalığı, UE'ye katılacak araçların eksikliği, ağ bağlantısı kuracak internetin yokluğu ya da internet paketlerinin yetmemesi gibi durumlar ortaya çıkmıştır. Bu etkenler özellikle UE'nin ilk süreçlerinde daha ağır hissedilse de ileriki zamanlarda hem ailenin hem yapılan yardım kampanyalarının hem de ağ desteği sağlayan operatörlerin desteğiyle hafiflediği düşünülmektedir. Tabii ne düzeyde ihtiyacı karşıladığı tartışılabilir. Görüşlerden önemli bir kısmı da teknik sıkıntılar noktasındadır. Özellikle sosyoekonomik sıkıntıların, teknik sıkıntıların yaşanmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü var olan internet hızı, ağ kalitesi, var olan araçların işlevsel yeterliliği ekonomik etkenlere bağlı olabilmektedir. Bu sebeple teknik problemlerde yaşanabilmektedir. Yaşanılan teknik problemler hem öğretmeni hem de öğrenciyi olumsuz etkileyebilmektedir.

Özellikle sosyoekonomik sıkıntıları bireyin dışında tutsak da görüşlere göre öğrenci katılımını etkileyen önemli güçlüklerden biri de ÖÖG yaşayan bireyin ilgi, istek ve motivasyon eksikliğidir. Bu etkenlerin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durumlar yaşanılan öğrenme güçlüğünden kaynaklanabileceği gibi bireyin yeni bir eğitim iklimine uyumu, aile tutumu, dikkat süresi, teknoloji kullanımı, özgüven eksikliği vb. gibi etkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bir diğer önemli etken ise aile desteğinin yetersizliği noktasındadır. Sınıf öğretmenleri aile desteğini genellikle çevrimiçi canlı derse katılımda, öğrenme tekrarında ve verilen görevlerin yapılmasında göremediklerini belirtmişlerdir. Özellikle ilkokul çağındaki bireylerin dikkat süreleri, teknoloji kullanımı, ilgi ve istekleri, görev takipleri göz önünde bulundurulduğunda canlı dersler sürecinde EBA, EBA TV kanallarındaki çalışmalarında ailenin desteği yadsınamaz. Aile desteğinin yetersizliğinin sebepleri düşünülmelidir. Özellikle UE sürecinde öğretmen-öğrenci-veli mekanizmasının sağlıklı işlemesinin daha da önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan bir araştırmada Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitimde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar arasında çoğunlukla alt yapı ile ilgili sorunlar, katılımla ilgili sorunlar ve haberleşme ile ilgili sorunlar şeklinde ortaya konmuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin hem kendilerinin hem de velilerin alt yapı sorunları yaşadıkları belirtilmiştir. Kendi alt yapı yeterlilikleri ile ilgili olarak internet erişimlerinin sınırlı olması ve güvenirliği şüpheli programları kullanmak zorunda kalmak gibi sorunları ifade ederken veliler ile ilgili olarak; şartların eşit olmaması, evde uygun ortamın ve teknolojik araçların olmaması ile velilerin teknolojiyi kullanma eksiğinin olması gibi sorunları ifade ettikleri bulunmuştur. Haberleşme ile ilgili olarak öğretmenlerin iletişim kopma-

sı, velinin duyarsızlığı, veliye ulaşamama, verilen çalışmalardan dönüt alamama ve bütün öğrencilere ulaşamama gibi sorunlara değindikleri ortaya çıkmıştır. Katılım ile ilgili olarak öğrenci motivasyonunun düşük olması; öğrencilerin derslere ilgisiz olmaları, derslerden soğumaları, derslere katılımın az olması, öğrencilerin evde eğitim görmek istememeleri, öğrencinin platform üzerinden iletişim kuramamaları ve velilerin teknoloji kullanma eksiği gibi sorunlar ortaya konmuştur (Demir ve Özdaş, 2020).

Herhangi bir güçlükle karşılaşmadığını belirten sınıf öğretmenleri ise bu durumu aile desteğine bağlamaktadır. Sınıf öğretmenleri, ailelerin zorluklara rağmen desteklerini esirgememelerinin olumlu etkilerini ortaya koymuşlardır. Burada düşündürücü olan aile desteği yaşanılan güçlükleri aşmada önemli bir mihenk taşı mıdır? Veli duyarlılığının yüksek olması, iletişiminin, teknoloji kullanma becerisinin iyi olmasının şüphesiz olumlu yansımaları olacaktır. Hem maddi hem manevi destek alan bireylerin akademik, duygusal ve davranışsal gelişiminin olumlu bir şekilde ilerleyeceği düşünülmektedir. Ayrıca karşılaştığı zorluklarda bireye yardımcı olmanın onun endişe düzeyini düşüreceği, motivasyonunu da artıracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin UE sürecinde ve çevrimiçi derslerde hazırlamış oldukları görev ve sorumlulukları ÖÖG yaşayan öğrencilerin takibi ve tamamlamasına yönelik görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin %29,16'sı ÖÖG yaşayan öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirdiğini, %70,83'ü ise görev ve sorumluluklarını yeteri kadar yerine getirmediğini belirtmiştir.

ÖÖG yaşayan öğrencilerin verilen görev ve sorumlukları tamamladığını belirten sınıf öğretmenleri, bu durumu öğrenci ilgi ve isteğine ayrıca aile desteğine bağlamıştır. Özellikle ailelerin Whatsapp ile verilen görevler için dönütler sağladığını belirtmişlerdir. Tablo 4'te aktardığımız görüşlerde de sınıf öğretmenleri, ÖÖG yaşayan öğrencilerin UE sürecine katılımında güçlük yaşamayanlarda bu durumu çoğunlukla aile desteğine bağlamıştı. Bu noktada aile desteğinin de ilgi ve istekle birleşmesi ile öğrencilerin görevlerini tamamlamada olumlu etki yarattığı söylenebilir.

ÖÖG yaşayan öğrencilerin verilen görev ve sorumlulukları yeteri kadar tamamlayamadığını belirten sınıf öğretmenleri de bu durumu en çok aile desteğinin yetersizliğine ve öğrencinin birebir öğrenme fırsatı bulamamasına bağlamıştır. Tablo 4'te de sınıf öğretmenleri yaşadığı güçlükler arasında aile desteğinin yetersizliğini ortaya koymuştu.

Bireylerin yaş aralığı düşünüldüğünde aile desteğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durum özel gereksinimli çocuklar için düşünüldüğünde ise ailenin önemi daha da artmaktadır. Ebeveynler, çocukların okulda öğretmenle geçirdiği süreyi evde kendileri ile geçirince zorlanmış olabilirler. Kendi yaşantılarındaki rutinler değişmiş durumdadır. Bu süreçte, öğretmen ve öğrencilerin yaşadığı uyum zorlukları aileyi de direkt olarak etkilemiştir. Başaran ve Aksoy (2020)'ye göre uzaktan eğitim

sistemiyle çocukların eğitimlerinin de evde yapılması, insanların sürekli evde kalmak zorunda kalması, bireysel veya aile üyelerince evdeki mevcut yaşantıların değiştirilmesini ve yeniden düzenlenmesini zorunlu kılmıştır. Bu durum çocukları ve anne babaları etkileyerek ebeveynlik rollerinde de değişimlere neden olmuştur.

Şüphesiz ailenin teknoloji kullanma becerisi, bireyin görev ve sorumluluklarının takibindeki özverisi bu süreçte bireye destek olacaktır. Uzaktan eğitim sürecinin temelde kendi kendine öğrenme fırsatı sunması, ilkokul yaş aralığındaki bireyler için ebeveyn desteği ve kontrolünde uzaktan eğitim süreci olarak tanımlanabilir. Özellikle bireylerin görev ve sorumluluklarının takibi ve tamamlanmasında ailenin tutumu oldukça önemlidir. Çünkü geri dönüt mekanizmasının sağlıklı işlemesi için ailenin uzaktan eğitim sürecinde öğretmene destek olması gerektiği düşünülmektedir. Bireyin yaşadığı güçlüğünde ortaya koyduğu dikkat eksikliği, motivasyon düşüklüğü, akademik zorluklar gibi etkenler onun daha da desteğe ihtiyaç duymasına sebep olmaktadır. Burada aileler çocuğa destek olmak amacıyla onun işlerini yapmamalıdır. Sınıf öğretmenleri bu noktada da yaşadıkları zorlukları ortaya koymuşlardır.

Bu görevlerin tamamlanmasında sınıf öğretmenlerinin de önemli olduğu düşünülmektedir. ÖÖG yaşayan bireylerin ilgi, istek, öğrenme hızı ve hazırbulunuşlulukları onların görevleri tamamlayabilmelerinde etkili olacaktır. Diğer bireylerle aynı görevlerin, aynı zamanda tamamlanmasını beklemek, UE sürecine yeterli düzeyde katılamayan bir öğrenci için de zor olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı da ÖÖG yaşayan bireylerin, yeteri kadar görevlerini tamamlayamadıklarını ancak birebir öğretimde başarılarının arttığını belirtmiştir. Bunu da bireylerin yüz yüze eğitimle aldığı destek eğitim ve özel eğitim hizmeti ile gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu bireylerin öğrenme hızı endişe düzeylerini de etkileyebilmektedir. Özellikle bireyin var olan potansiyeli belirlendikten sonra bireyin öğrenme hızına göre alacağı bir eğitimin, akademik başarısına ve motivasyonuna olumlu yansıyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan ÖÖG yaşayan bireylerin UE sürecindeki akademik becerilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin %31,9'u akademik becerilerinin yeterli olduğunu, %68,08'i ise akademik becerilerinin yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmenleri yeterli düzeyde olan bireylerin okuma, yazma ve matematik becerilerinin normal olarak devam ettiğini belirtmiştir. Tabii bir alanda güçlük yaşayan bir birey, diğer alanlarda yaşamamış da olabilir. Bu bireyler heterojen özellikler gösterebilmektedir. NJCLD (1990), ÖÖG' nin tanımında ÖÖG için heterojen bir bozukluk kavramını kullanmıştır. Çakıroğlu (2017), ÖÖG yaşayan bireylerin özelliklerinin hepsinin bireylerde aynı anda gözlenmeyeceğinin unutulmaması gerektiğini belirtmiştir.

Burada dikkat çeken bir durum ise Tablo 4'te ortaya konan derslere katılımda güçlük yaşamayan ve Tablo 5'te ortaya konan görev ve sorumluluklarını yerine getiren bireylerin olduğu görüşler ile bu alt problemde ortaya konan %31,9'luk akademik yeterlilik görüşleri aynı öğretmenlerden gelmiştir. Bu üç soruya göre ortaya çıkan görüşlerdeki ortak destek noktası ise aile desteği olduğu ve bireyin güçlük düzeyi olduğu düşünülmektedir.

Bu kategorideki görüşlere göre öğrencilerin en çok yazı estetiği ve defter düzeninde sıkıntı yaşanmaktadır. Özellikle yüz yüze bir temasın, kontrolün ve geri dönütün olmadığı uzaktan eğitim sürecinde yazı ile ilgili güçlüklerin normal bireylerde olduğu gibi özellikle disgrafi olan bireylerde daha çok yaşanacağı düşünülmektedir. Özellikle bireysel çalışmalara ihtiyaç duyan bir alan olması da ayrıca dezavantaj oluşturmuştur. Ayrıca ÖÖG olan bireylerin sadece beceri derslerinde aktif olduğu belirten görüşlerde mevcuttur.

ÖÖG olan öğrencilerin UE akademik becerilerinde yetersiz olduğunu ortaya koyan sınıf öğretmenleri, bireylerin okuma, yazma ve matematikte güçlük yaşadığını ayrıca motivasyonlarının da düşük olduğunu belirtmiştir. Görüşlerde ortaya konan alanlar incelendiğinde bu güçlükler zaten ÖÖG yaşayan bireylerin temelde yaşadığı güçlüklerdir. Burada önemli olan yaşanılan bu güçlükler UE sürecinde ne düzeyde kalmıştır? Burada UE sürecinde öğrencisinin yüz yüze eğitime göre daha gerilediğini belirtenlerin olduğu gibi özel eğitimle bazı güçlüklerin aşıldığını belirten görüşlerde mevcuttur. Öğretmenlerin yeterli düzeyde görüş ortaya koyamamasının sebebini ise ÖÖG yaşayan öğrencilerinin UE sürecine yeterli düzeyde dâhil olamamasına ve öğrenci takibinin zorlaşmasına bağlanmaktadır. Görüşlere göre bu durumun oluşmasının sebepleri Tablo 3 ve Tablo 4'te yer alan görüşlerde ortaya konmuştu.

Özellikle birebir desteğe, bireysel öğretime, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta bir eğitim-öğretime ihtiyaç duyan bu bireylerin, UE sürecinde katılımlarının da azalmasıyla yaşadıkları güçlüklerin onların akademik becerilerini daha da olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Kurt ve ark. (2021)'in pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koyduğu araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin bir kısmı uzaktan eğitimin ilkokul ve özel eğitim öğrencilerine uygun olmadığını belirtmiştir. MEB tarafından özel gereksinimli bireyler için çeşitli yayınlar yapılmıştır: TRT EBA TV yayını, Özel Eğitimdeyim mobil uygulama gibi. Lakin bu uygulamaların da bireysel farklılıkları ne kadar temel aldığı tartışılmalıdır. Şu an yüz yüze eğitim ile devam etsek de yaşanılan bu güçlüklere uygun yeni tedbirler hali hazırda bekletilmelidir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan ÖÖG yaşayan öğrencilerinin UE sürecindeki çevrimiçi (canlı) derslerde davranış, tutum ve derslere katılım becerilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin bir kısmı, ÖÖG olan öğrencilerinin derslere karşı ilgili, istekli olduğunu, derslerde de davranış

ve tutumlularının olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise derse katıldıklarında bir sorun yaşamadığını, lakin derslere düzenli katılmadıklarını belirtmişlerdir. Tüm öğrencilerde olduğu gibi özel gereksinimli bireylerde de bireysel farklılıkların olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Yaşadığı bazı güçlükler şu şekilde ortaya konmuştur; düşük benlik saygısı, sosyal becerilerde yetersizlik, %40 oranında okulu terk, yetişkinlikte işsizlik ve sosyal uyum güçlükleri, konuşma gelişiminde gecikme, gelişimsel bozukluk, bilişsel süreçlerde yetersizlik, genetik yatkınlık, gebelikte travma (Koç ve Korkmaz, 2016).

ÖÖG yaşayan bireyler, akademik güçlüklerin yanında farklı güçlüklerle de yüz yüze kalabilmektedir. Dikkat dağınıklığı, konuşma güçlüğü, davranış bozuklukları vb. Öğrencilerin; (özellikle bu güçlükleri yaşayan öğrencilerin) ekran başında ilgili, istekli ve uyumlu davranışlarının olmasında öğretmenin ve velinin desteği yadsınamaz. Derslerini temassız bir ortamda bile eğlenceli hale getirebilen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilen ve onlara çeşitli öğrenme yöntemleri uygulayan, bu süreçte yeni öğrenme ve öğretme uygulamalarını çocuklara sunan öğretmenler ve onların destekçisi veliler ile öğrencilerin akademik başarısının olumlu yönde seyredeceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı da ÖÖG olan öğrencilerinin derslerde davranış, tutum ve derslere katılım becerilerinde çoğunlukla f(11) ilgi, istek ve motivasyonlarının düşük olduğunu ayrıca sabote edici ders dışı davranışlar f(6) sergilediklerini belirtmişlerdir.

ÖÖG yaşayan bireylerin ders esnasındaki bu tutum ve davranışların sebepleri birçok etkene bağlanabilir. Bunları daha önce ortaya koymuştuk. Burada öğretmenin UE canlı ders sürecini ne kadar etkili kullandığı, öğretmenin ders içi sınıf yönetimi, ailenin desteği, bireyin özgüveni, teknoloji kullanma becerisi, bireyin akademik öğrenme düzeyi vb. birçok etken etkili olmuş olabilir. Bireyin iletişiminin ve sosyalleşmesinin kısıtlanması, duygularını ve düşüncelerini kameraların karşısında tam olarak ifade edememesi, istek ve ihtiyaçlarını hem ailelerin hem de arkadaşlarının olduğu bir ortamda dile getirememesi de bu olumsuz durumların yaşanmasına sebep olabilir.

Yapılan bir araştırmada uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar arasında öğrenciden kaynaklı sorunlar olarak; ilkokul ve özel eğitim öğrencilerine uygun bir süreç olmaması ve öğrencilerin dikkat sürelerinin okuldaki sürece göre kısa olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ortamdan kaynaklı sorunlar, sınıf ortamına göre öğrenme sürecine ve akademik başarıya katkısının az olması, çocuklar okul ortamında olduğu gibi iletişim ve etkileşimin sağlanmaması sonucu sosyalleşmenin kısıtlanması, okul ortamına göre yaparak yaşayarak öğrenme sürecinin kısıtlanması, yüz yüze eğitime göre dönüt almada zorluk yaşanması, yüz yüze olmadığı için duyguların tam olarak verilememesi, sınıf yönetiminin sağlanamaması sonucu gürültü problemi meydana gelmesi cevaplarının verildiği görülmektedir (Kurt ve ark., 2021).

Burada öğrencinin sabote edici ya da ders dışı davranışları da dikkate alınması gereken düzeydedir. Öğrenci neden bu davranışları sergiliyor diye düşünülmesi gerekmektedir. Burada birey dikkat çekmeye çalışıyor olabilir, ben de buradayım diye bir sesleniş içinde olabilir. Bu öğrencilerin dikkat süreleri, öğrenme hızları ve zekâ alanları gibi bireysel farklılıkları da bu olumsuz davranışları sergilemesine sebep olabilir. Öğrenci sıkılmış olabilir ya da akranları ile aynı hızda görevlerini tamamlayamadığı için endişe içinde olabilir. Bu gibi sebepler çoğaltılabilir. Akbulut ve ark., (2020)'ye göre uzaktan eğitime hızlı bir şekilde geçilmesinin özel gereksinimli bireylerin eğitiminde önemli sorunlara neden olduğu ve televizyonda yayınlanan derslerin ortalama düzeydeki öğrencilere yönelik olması sebebiyle özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etmemektedir.

Burada öğretmenin ve ailenin tutumunun çocuğun tutumundan daha önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin sınıfta güçlük yaşayan bir öğrencinin olduğunu bilmesi gerektiği gibi aile de öğrencinin içinde bulunduğu durumu ona destek olarak aşmasına yardımcı olmalıdır. UE'de sınıf içi yönetimi, ders sunumları gibi alanlarda öğretmenin de yetkinliğini artırması gerektiği düşünülmektedir. Yoksa bu olumsuz tutumlar diğer öğrencilerin de sınıf kurallarını esnetmesine ya da öğrenmelerinin engellenmesine sebep olabilir. Bu durum da çatışma doğurabilir.

Her iki kategoriye de dikkat edilirse öğrencilerin çevrimiçi canlı derslerdeki davranış ve tutumları olumlu olduğu kadar olumsuz davranışlarda göz ardı edilmeyecek kadar fazladır. Aslında UE süreci bireyin kendi başına öğrenmesine imkân tanıyan, zaman kısıtlaması olmayan, bireyin kendi hızında ilerlemesini sağlayan bir sistemdir. Bu noktada birey desteklendiği takdirde oldukça olumlu sonuçlar alınacağı düşünülmektedir. Bu bireylerin birebir eğitim öğretim faaliyetleri UE süreci ile de desteklenebilir. Örgün eğitim UE ile UE örgün eğitim ile desteklenebilir. Tabii burada bireylere ekonomik, teknolojik imkânlar sunulmalıdır.

Kurt ve ark. (2021)'e göre uzaktan eğitim sürecinde ilkokul öğrencilerinin kullanılacak uzaktan eğitim sistemi, bilgisayar, internet gibi uzaktan eğitim bileşenleri hakkında bilgi sahibi olmamaları; ders saatlerine uygun olarak derse girme alışkanlığının oluşmaması, ev ortamının okul ortamına göre daha rahat olması, ev ortamında çocuğun derse karşı ilgi ve güdülenme düzeyinin düşük olması öğrencinin akademik başarısını arttırmak amacıyla aile, öğrenci ve öğretmen arasında işbirliğini arttırmaya zorunlu kılmaktadır.

Öğrencilerin kendilerini ne kadar o ortama ait hissettikleri ve etkileşimlerin öğrenenleri ne kadar öğrenme aktivitelerinin içine çektiği önemli bir durumdur. Öğrenme ortamı; ulaşımı ve kullanımı kolay, öğrencinin ortam içerisinde kaybolmayacağı, ortamda öğrenilmesi gereken özellikleri iyi bir şekilde yansıtan bir yapıya sahip olması gerekmektedir. İyi tasarlanmış bir uzaktan eğitim ortamında öğrenci zaman ve mekân sınırlaması olmadan ders materyaline hızlı bir şekilde ulaşabilmelidir. Ayrıca bu ma-

teryaller resim ve yazının yanı sıra içinde video, ses ve animasyon gibi çoklu ortam öğeleriyle desteklenerek hazırlanmalıdır. Böylece farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin ders materyallerinden en üst seviyede faydalanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca hazırlanan içerikler ile öğrenenlere etkin geri dönütler verilmeli ve öğrenenler süreç içinde yalnız bırakılmamalıdır. Uzaktan eğitim sürecinde herhangi bir problemle karşılaşan öğrenci yeterli desteği göremediği zaman kendini yalnız hissetmekte ve öğrenmesi olumsuz yönde etkilenmektedir. Yani öğrenenlerin süreç içinde yalnız bırakılmaması ve yaşanabilecek teknik veya öğretimsel problemlerde rehberlik edilmesi uzaktan eğitimde başarının sağlanması açısından önemli görülmektedir (Yıldırım ve ark., 2014).

Araştırmanın altıncı alt problemi olan UE sürecinde ÖÖG yaşayan öğrencilerin ailelerinin desteği noktasında sınıf öğretmenlerin görüşlerinin %54,16'sı ailelerin yeterli desteği gösterdiği yönündeyken %45,83'ü ise yeterli desteğin sağlanamadığı yönündedir.

Yeterli desteği gördüğünü belirten sınıf öğretmenleri, bu desteğin öğrencilerin görevlerinin takibi, geri dönütlerin yapılması ve uzaktan eğitim için ortamın hazırlanması noktasında olduğunu belirtmiştir. UE sürecinde bireylerin yaş aralığı ve içinde bulunduğu güçlükler de göz önüne alınırsa aile desteği normal gelişim gösteren bireylere verilen destekten daha fazla olması gerektiği ortadadır. Burada ailenin de tüm sorumlulukları değil bireye rehber ve destek olması anlamında yardımcı olmasından bahsedilmektedir. Bu desteğin, hem öğretmenin öğrenciye uzaktan da olsa dokunmasına hem de bireyin akademik olarak ilerlemesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu sayede bireyin öğretmen ve ebeveynleri ile bağlarının kuvvetleneceği, bireyin özgüveninin artacağı, bireyin içinde bulunduğu görevleri sahipleneceği düşünülmektedir.

Yeterli desteği göremediğini belirten sınıf öğretmenleri de bu durumu ailenin ilgisiz ve iletişiminin zayıf olduğu şeklinde ortaya koymuştur. %45,83'lük bir oranın oldukça yüksek olduğu ortadadır. Bu noktada bu durumun asıl sebepleri araştırılıp uygun politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Tabii bu oranların ailelerin sosyoekonomik bölgesel farklılıklara, eğitim düzeylerine vb. göre değişip değişmeyeceği başka bir araştırma konusu olabilir. Lakin Tablo 4'te verilen; ÖÖG yaşayan öğrencilerinin uzaktan eğitim/ çevrimiçi derslerine katılımını etkileyen güçlükler: sosyoekonomik sıkıntılar f(10), aile ilgisizliği f(7), teknik sorunlar f(7) şeklindeydi. Bu oranların da ailelerin Tablo 8'de ortaya çıkan görüşlerini desteklediği ortadadır.

Sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu ilgisizlik genellikle ailelerin düzenli bir destek ve işbirliği sağlamaması ya da bireyin teknik, fiziksel ihtiyaçlarını karşılayıp kendilerini işin içine dâhil etmemeleri şeklindedir. Burada bireylerin yaşadıkları güçlükler ve öğretmenin temasının (göz teması, geri dönüt vb.) minimize olduğu düşünülürse aile desteğinin öneminin daha da fazla olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenleri ayrıca ailelerin yeterli desteği sağlayamaması noktasını, ailelerin ortamının uygunsuzluğuna, aile eğitim seviyesine ve velinin yetersizliğine bağlamışlardır. Özellikle kalabalık aileler ve okul çağında bulunan çocukların fazlalığı da aileyi destek verme noktasında olumsuz etkileyebilir. Çünkü UE sürecinde bireylerin kullanacakları araçların her bireye ulaşması zor olabilir. Bu durum aileyi ekonomik olarak zorlayacaktır ve eşit düzeyde eğitim alma fırsatını engelleyecektir.

Yapılan bir araştırmada da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar arasında aileden kaynaklı sorunları öğretmenler, bireylerin derslere zamanında girişlerinin sağlanamaması ve ebeveynlerin internet hakkında gerekli bilgiye sahip olmaması şeklinde ortaya koymuştur (Kurt ve ark., 2021).

Pandeminin özel gereksinimli bireylerin aileleri üzerine yansımalarının ortaya konduğu bir araştırmada da özel gereksinimli bireylerin pandemi sebebiyle davranış problemlerinde olası artmanın ya da edinilmiş davranışlarında oluşan gerilemelerin neden olabileceği olumsuzlukları, özel gereksinimli bireyler kadar ailelerinin de yaşadığı söylenebilir. Bu nedenle zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli bireyleri olumsuz olarak etkileyen her bir unsurun ailelerin de yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilebilir (Kurt ve Erden, 2020).

Bu sebeple öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde ortaya koyduğu performansın araştırılması gibi ailelerinde ortaya koyduğu performansın araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi olan ÖÖG yaşayan öğrencilere UE sürecinde BEP'in uygulanması noktasında sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin %95,83'ü BEP uygulamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını zorlandım görüşünü ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenleri bunu, BEP'i uzaktan diğer öğrenciler ile uygulamanın zor olduğunu ve ayrı bir ders vermenin mümkün olmadığını belirtmiştir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), bireyin var olan güçlüğüne yönelik var olan potansiyeli belirlenip, bireye özgü bir eğitim programının hazırlanıp uygulanmasıdır. Burada öğretmen, öğrenci için belirlenen kısa ve uzun hedefleri öğrenci, aile ve özel eğitim işbirliği ile uygulamaktadır. Bu programın uygulanması bireysel bir eğitimi temel aldığı için öğretmenin bu sürüce özel bir vakit ayırabilmesi de gerekmektedir. Örgün eğitimde sınıf ortamı bireye anında geri dönüt verme, birebir temas etme, sorumluluklarını takip etme, öğrenme seviyesini kontrol etme vb. avantajlar sağlamaktadır. UE sürecinde maalesef bu durumları kontrol etmek zorlaşabilmektedir. Öğretmen bu etkenleri kontrol etmede uygun vakti UE sürecinde bulamayabilir.

Sınıf öğretmenleri bu noktada BEP'in yüz yüze daha etkili ve verimli olacağını ortaya koymuşlardır. Özellikle UE sürecinde özel eğitim desteklerinin yüz yüze devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Birebir bir eğitim bireyin öğrenme hızına ve potansi-

yeline göre ilerleyeceği için faydalı olacağı düşünülmektedir. Lakin bireysel bir eğitiminde öğrencinin yüz yüze temasının da olmasının onun dikkatini artıracağı, geri dönüt mekanizmasını daha etkili çalıştıracağı ve akademik takibinin sürekli ve düzenli yapılacağı düşünülmektedir. MEB'de TRT EBA TV kanalı ile özel çocuklar için ayrı bir kanal açmıştır. Bu olumlu bir gelişmedir. Lakin bireysel farklılıkların gözetilmesi mümkün olamamaktadır.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler, birebir ve bireyselleştirilmiş eğitimde dahi odaklanma sorunu yahut davranışsal sorunlar yaşarken uzaktan eğitime dâhil olabilmelerinin ne kadar zorlu bir süreç olacağını tahmin etmek hiç de güç değildir. Bu çocukların uzun süre evde kapalı kalmaları da muhakkak ki hem onlar için hem de onlarla ilgilenen yetişkinler için oldukça zorlayıcı olmaktadır (Kavak, 2020).

Öğretmenlerin neredeyse tamamının yaşadığı bu zorluklar için aile desteğinin ve bilinçlenmesinin artması gerektiği, öğretmenin özel çocuklara yönelik teknolojik, tasarım ve uygulama becerilerinin geliştirilmesi gerektiği de düşünülmektedir.

BEP uygularken zorlanmadım kategorisinde görüş ortaya koyan öğretmenimiz ise bunu aile desteğine bağlamıştır. Yaptığımız araştırma sonucunda uzaktan eğitimde normal bireylerde olduğu gibi özel gereksinimli bireylerde aile desteği çok önemli olduğu anlaşılmıştır. Araştırmamızda genel olarak bireyin derse katılımında, derslerin takibinde, motivasyonunun yüksek olmasında, ders içi tutum ve davranışlarında aile desteği öğretmenler tarafından sürekli belirtilmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan ÖÖG yaşayan öğrencinin UE sürecinde psikososyal durumuna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, psikososyal durumunun olumlu olduğunu belirten sınıf öğretmenleri çoğunlukla öğretmen ve arkadaş ilişkisinin iyi olduğunu ortaya koymuştur.

UE sürecinde de bu ilişkiyi korumanın önemi büyüktür şüphesiz. Burada olumlu bir ilişkinin mesafelerle bile devam etmesinde özellikle sınıf öğretmeninin süreç yönetiminin etkili olduğu düşünülmektedir. Görüşlerde de belirtildiği gibi ÖÖG yaşayan bireyler arasında konuşma güçlüğü çekenlerinde olmasına rağmen bu çocukların yeni ve ailelerinde dâhil olduğu bir ortamda olumlu ilişkiler geliştirmesinde sınıf öğretmenlerinin büyük payının olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenleri ayrıca beslenme ve uyku düzeni ile ilgili de görüş belirtmişlerdir. Ortaya konan görüşlerin az olmasında sınıf öğretmenlerinin ev hayatındaki beslenme ve uyku düzeninden yeterli bilgi sahibi olmamasına bağlanabilir. Çünkü takibi veli ile sürekli bir iletişime bağlı olan bir durumdur.

UE sürecinde psikososyal durumlarının olumsuz olduğunu belirten sınıf öğretmenleri bu durumu çoğunlukla öğretmen ve arkadaş ilişkisinin zayıflığına, motivasyon düşüklüğüne ve kendini ifade ederken zorlanmasına bağlamıştır.

Özellikle ders içi sabote edici davranışları olan bireylerin hem öğretmeni hem de arkadaşlarını rahatsız edebildiği belirtilmiştir. Ayrıca derslerden çabuk sıkıldıklarını, dikkatlerinin dağınık olduğunu da ortaya koymuşlardır.

Koronavirüs salgını sonrası eğitim – öğretim süreçlerinin bir diğer önemli başlığı ise öğrencilerin psikolojik konuda desteklenmesi ve yönlendirilmesi sürecidir. Olağanüstü bir dönemden geçerken öğrencilerin onları olumsuz etkileyecek haberlere ve olaylara maruz kalması, uzun süre ev dışına çıkamamaktan kaynaklı bunalım, akranlarıyla iletişim kuramamaları ve sosyalleşememeleri öğrencilerin psikolojik durumlarını doğrudan etkilemektedir. Virüs salgını sonrası bu etkileri en aza indirmek için öğrencilerin gerekli psikolojik destek ve rehberlik hizmetlerinden faydalanması gerekmektedir. Öğrencilere sunulacak bu hizmetlerin doğru şekilde doğru kişilere sunulması için psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenlerinin süreçte aktif olması gerekmektedir. (Altunel, 2020)

Elde edilen veriler ile de ÖÖG yaşayan öğrencilerin yüz yüze eğitim ve UE süreçlerinin sınıf öğretmenlerine göre karşılaştırılması incelmesinde öğretmenlerin %83,33'ü yüz yüze eğitimin UE'ye göre daha verimli olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, bu bireylerin hem akademik becerilerinin yüz yüze eğitimde daha iyi olduğunu hem birebir eğitim alabildiklerini hem de geri dönüt imkânının ve kontrol, takip mekanizmasının daha iyi çalıştığını belirtmişlerdir.

ÖÖG olan bireylerin akademik gelişimi açısından UE'nin yetersiz olduğunu belirten sınıf öğretmenleri, bu durumu UE'nin yetersizliğine ve özel çocuklara uygun olmamasına bağlamışlardır. Diğer öğretmenler ise bu yetersizliği yüz yüze eğitimin birebir eğitime uygun olmasıyla karşılaştırmıştır. Birebir eğitimin sunduğu bazı fırsatların UE sürecinde uygulanamadığını belirtmişlerdir. Bu fırsatlar arasında bireyin kendi hızına uygun bir program ve bu programın uygulandığı özel ve destek eğitim hizmetleri vardır. Aslında UE süreci temelde bireyin öğrenme hızına uygun ve zaman kısıtlaması olmayan bir programdır. Lakin burada UE sürecinin baş aktörü, uygulayıcıları olan sınıf öğretmenleri olduğu için bireyin öğrenme hızına uygun bir ortam bulamamış ve zaman kısıtlaması sorunu yaşadıkları anlaşılmaktadır. Çünkü özel bireylere ayrı bir ders uygulama durumları oluşmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı da kontrol, takip ve geri dönüt mekanizması noktasında yüz yüze eğitimin avantajlı olduğunu belirtmiştir. UE sürecinde ise bireyin ihtiyaçlarını tespit etme ve önlem alma ve bireye anında geri dönüt verme noktasında problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle UE sürecinde canlı derslerde bireyleri bu noktada kontrol etmekte güçlükler yaşanabilir. Bireyin yazdığı bir yazının kontrolü ve geri dönütü anında olmayabilir. Bu ekstra bir zaman ayırma süreci doğurabilir. Ancak çeşitli UE uygulamalarında da örneğin EBA gibi bireyin yaptığı çalışmaların takibi kolaylıkla yapılabilmektedir. Bunun süreçsel olarak da izleme imkânı buluna-

bilmektedir. Tabii burada önemli olan öğrencinin içinde bulunduğu durum bunu uygulamaya izin vermekte midir ya da ne derece gerçekçi sonuçları ortaya koymaktadır?

Görüşlerin bir kısmı da ÖÖG yaşayan bireylerin yüz yüze eğitime katılımındaki motivasyonlarının daha yüksek olduğu yönündedir. Sınıf öğretmenleri, yüz yüze eğitimde öğrencilerinin kendilerini daha iyi ifade ettiklerini ve arkadaş gibi etkenlerin bireyi okula bağladığını belirtmişlerdir. Pandemi ile başlayan yasaklarla bireylerin birbirine olan temas durumları da ortadan kalkınca bu durum UE sürecine de yansıdı. Çünkü bu temasın bireyleri okula teşvik eden bir durum olduğu düşünülmektedir. Bireyler göz teması ile bahçede oynadıkları bir oyun ile birbirlerine dokunup kaçmaları ile aslında kendilerini oraya ait hissedip sürekli bir aktif yaşamın içinde oluyorlardı. Bu sebeple UE sürecinde bu etkenlerin çoğu ortadan kalktığından bireylerin aynı ortamda bulunma motivasyonları düşmüş olabilir. Motivasyonun bu sebeple çok önemli olduğu düşünülmektedir. Burada UE süreci ile beraber yürürlükte olan sokağa çıkma yasağının da etkileri olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma grubunun örgün eğitim sınıf mevcudu ile UE'ye katılan sınıf mevcudu arasında ciddi farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle araştırmamızın veri grubunu oluşturan ÖÖG tanısı olan bireylerin derslere katılımda oluşan farklılıklarda başrolde olduğu görülmektedir.
2. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkında genel düşünce ve değerlendirmeleri genellikle olumlu yöndedir. UE sürecinin olumlu ancak bireylerin sosyoekonomik durumlarının, çevrimiçi ders saati sürelerinin öğrenci katılımını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Buna ilaveten öğrencilerin akademik takibinde, ders içi aktif katılımlarında problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca özel bireylerde bu sürecin dezavantajları olduğunu, teknik sorunlar yaşandığını ve ailelerin aşırı müdahil durumlarının olduğunu ortaya koymuşlardır.
3. ÖÖG yaşayan öğrencilerinin UE/çevrimiçi derslerine katılımını etkileyen güçlüklere yönelik sınıf öğretmenlerinin neredeyse 4/5'ü güçlüklerle karşılaştığını belirtmiştir. Bu güçlükler arasında bireyden kaynaklananlar olduğu gibi birey dışında mevcut olan güçlüklerde vardır. Herhangi bir güçlükle karşılaşmayan sınıf öğretmenleri ise bu durumu çoğunlukla aile desteğine bağlamıştır.
4. Sınıf öğretmenlerinin UE sürecinde ve çevrimiçi derslerde hazırlamış oldukları görev ve sorumlulukları, ÖÖG yaşayan öğrencilerin takibi ve tamamlamasına yönelik görüşlerde aile desteği ön plana çıkmıştır. Ailenin takip ve geri dönüt mekanizmasının çalışmasında öğretmen ile iletişim halinde olmasının görev ve sorumlulukların tamamlanması noktasında yardımcı olduğu görülmektedir.
5. Öğrencilerin UE sürecindeki akademik becerilerine yönelik görüşlere göre bireylerin var olan okuma, yazma ya da matematik gibi alanlardaki güçlükleri

UE sürecinde de devam etmektedir. Özellikle UE sürecinde yazı estetiği ve yazım kuralları noktasında gerilemelerin olduğunu belirten öğretmenler mevcuttur. Sınıf öğretmenlerinin dersleri düzenli takip etmeyen öğrenciler için yeterli yorum yapmadığı da anlaşılmaktadır.

6. UE sürecinde ÖÖG yaşayan öğrencilerin ailelerinin desteği noktasında aile desteğinin yeterli ve yetersiz olduğunu ortaya koyan öğretmenlerin oranı birbirine yakındır. Bu noktada önemli kriterin ailenin bilinçli ve işbirliği içinde olması gerektiği ön plana çıkmıştır. Görüşlere göre özellikle bireylerin derslere katılımının ve takibinin yeterli düzeyde olmamasında ailenin rolü ön plana çıkmaktadır.
7. ÖÖG yaşayan öğrencilere UE sürecinde BEP'in uygulanması noktasında sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını BEP'in UE sürecinde uygulanmasının çok zor olduğunu belirtmiştir. Özellikle bireye özel bir vaktin olmadığı ve bireysel farklılıkların olduğu bir ortamda bu sürecin uygulanmasının zor olacağı ortaya konmuştur. Sınıf öğretmenleri bu sebeple yüz yüze bir eğitimin özel çocuklar için daha uygun olacağını ortaya koymuşlardır.
8. ÖÖG olan bireylerin psikososyal durumlarına yönelik görüşlere göre genellikle öğrencilerin arkadaş ve öğretmen ilişkileri olumlu seyretmiştir ancak motivasyon düşüklüğü ve ilgi, istek eksiliği yaşayan bireylerinde oldukça fazla olduğu ortaya konmuştur. Bu süreçte ders içi sabote edici davranışlarında yaşandığı anlaşılmıştır. Öğretmenler tarafından beslenme ve uyku düzenine yönelik görüşlere çok yer verilmemiştir. Aile ile iletişimle ancak öğrenilebilecek bu durumun sürekli bir işbirliği istediği ortadadır.
9. Veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, özel çocuklar için yüz yüze eğitimin UE'ye göre daha avantajlı olduğunu belirtmiştir. Özellikle yüz yüze eğitimde bu bireylerin akademik becerilerinin ve motivasyonlarının daha iyi olduğunu, ayrıca geri dönüt mekanizmasının ve bireysel hızlarına uygun bir eğitimin daha uygulanabilir olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Uzaktan eğitim sürecine dâhil olması gereken tüm öğrencilerin bu sürece katılamamasının ve süreci tutarlılıkla yürütememesinin sebepleri yapılan araştırmalar ışığında ortaya konulabilir ve gerekli önlemler alınabilir.
- Sosyoekonomik ve teknik sebeplerle UE sürecine katılamayan bireyler tespit edilip eğitimde fırsat eşitliği çerçevesinde eğitim politikaları geliştirilebilir.
- İlkokul çağında somut öğrenme döneminde bulunan bireylerin dikkat süreleri, motivasyonları, ilgi ve istekleri de düşünülerek çevrimiçi derslerin sayısında ve ders saati sürelerinde düzenlemeler yapılabilir.

- Uzaktan eğitim sürecinde özellikle ilkokul çağı bireyler ve özel gereksinimli bireylerin ailelerine bilgilendirmeler yapılıp aile desteği artırılabilir.
- Özellikle araştırmamızın örneklemini oluşturan ÖÖG gibi farklı tanıları olan birçok kaynaştırma öğrencisinin UE sürecindeki katılımları, akademik becerileri ve ders içi davranış ve tutumları gözlemlenip olumsuz durumlara karşı önleyici hizmetler geliştirilebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG gibi farklı tanıları olan birçok kaynaştırma öğrenci için farklılaştırılmış öğrenme ortamı oluşturabileceği zaman ve imkânlar yaratılabilir.
- Sınıf öğretmenleri için UE sürecinde etkili ders anlatımları, değerlendirme yöntemleri ve Web 2.0 araçlarına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- Sınıf öğretmenlerine özel bireylerin yaşadıkları güçlüklere yönelik hazırladıkları BEP programları, UE sürecine yönelik güncellenip daha uygulanabilir bir program haline getirilebilir.
- Özellikle edindikleri davranış, tutum ve akademik berilerinde tekrarın önemli olduğu bu özel bireyler için sınıf öğretmenine ve ailesine yardımcı mobil uygulanmalar, çevrimiçi yazılımlar ve yazılı materyaller geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Adıyaman, Z. (2002).Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 92-97.

Altunel, M. (2020, Nisan 11). *Eğitimde telafi dönemi ve öğrenci psikolojisi*. https://www.setav.org/egitimde-telafi-donemi-ve-ogrenci-psikolojisi/

Akbulut, M., Sahin, U., Esen, A. C. (2020). More than a virus: How COVID 19 ınfected education in Turkey? *Journal of Social Science Education*, 19, 30-42. https://doi.org/10.4119/jsse-3490

American Pyschiatric Association. (1994). *DSM- IV diagnostic and statistical manuel of mental disorders* (4th ed.). APA.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı: DSM V* (5. baskı). (Çev.: E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği.

Başaran, M. ve Aksoy A. B. (2020). Anne-babaların koronavirüs (covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 668-678.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

Bender, N. W. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri, özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri* (6. Baskı). (Çev.: H. Sarı). Nobel Akademi Yayıncılık.

Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid- 19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 49(1), 273-292. https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620

Kaçar, H. (2018). *İlkokul Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Güçlüğünün Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem ve Deneyimlerine Göre İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Kavak, İ. (2020, Mayıs 4). Pandemi sürecinde özel eğitim. *https://www.insamer.com/tr/pandemi-surecinde-ozel-egitim_2915.html*

Koç, B. ve Korkmaz, İ. (2016). Öğrenme güçlüğü. N. Sargın, S. Avşaroğlu ve A. Ünal (Ed.), *Eğitimden psikolojik yansımalar*, (s.151-162) içinde. Çizgi Kitabevi.

Kurt, E. ve Erden, K. M. (2020). Koronavirüs hastalığı 2019 sürecinde özel gereksinimli bireyler. *Milli Eğitim Dergisi,* 49(1), 1005-1119. https://doi.org/10.37669/milliegitim.787606

Kurt, K., Kandemir, M. A., Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi,* 4(1), 88-103.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zelrenmegldestekeitimprogram.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). Yüz yüze eğitim uygulamaları yazısı (E-43769797-10.07.01-21569446).

Çakıroğlu, O. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri. İçinde M. Ayhan Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s.48-73). Vize Yayıncılık

Mengi, A. ve Alpdoğan, Y. (2020). Covıd-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437. https://doi.org/10.37669/milliegitim.776226

National Joint Committee on Learning Disabilities Definition of Learning Disabilities. (1990). Learning disabilities: Issues on definition. *Asha, 33*,(5), 18–20.

Olkun, S., Altun, A., Şahin, S. ve Denizli, A. Z. (2015). Temel sayı yeterliliklerinde eksiklikler ilköğretim öğrencilerinde düşük matematik başarısına neden olabilir.

Eğitim ve Bilim Dergisi, 40 (177), 141-159.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T.C. Resmi Gazete (304717, Temmuz 2018).

Pekel, D. (2010). *Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/47316.pdf

Salman, U., Özdemir, S., Salman, B. ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "disleksi". *FNG& Bilim Tıp Dergisi, 2(2),* 170-176.

Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 34* (1): 71-77.

Şenel, G. H. (1995). Özel öğrenme güçlüğü terimi yerine alternatif arayışlar. *Özel Eğitim Dergisi, 2* (1), 40-45.

Tercan, A. E., Ergin, K. H. ve Amodo, S. (2012). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda çalışma belleğinin fonolojik depo açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 27* (69), 65-75.

Turan, F. ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil özellikleri. *Eğitim ve Bilim, 29* (132), 43-47.

Turgut, S. (2008). *Özgül öğrenme güçlüğünde nöropsikolojik profil* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].

Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması 2018-2021.* https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on-Information-and-Communication-Technology-(ICT)-Usage-in-Households-and-by-Individuals-2021-37437

Ülger, K. (2021). Uzaktan eğitim modelinde karşılaşılan sorunlar-fırsatlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 7(1), 393-412.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. ve Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 365-370.

Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6* (4), 281-310.

Extended Abstract

The COVID-19 pandemic emerged in the city of Wuhan, China in December 2019, and quickly went beyond its borders and affected the whole world. This situation was declared a pandemic by the World Health Organization (WHO) and led to restrictions that affected the whole world. As areas such as transportation, economy and health were deeply affected by the effects of this pandemic, the field of education also took its share all over the world. Due to the pandemic, as in other institutions, the Ministry of National Education (MoNE) took measures with restrictions and decided to continue education with distance education. In this study, it was aimed to examine the situation of inclusive students diagnosed with Special Learning Disability (SLD) in primary schools in the Distance Education (DE) process according to the observations and experiences of their classroom teachers. An open-ended questionnaire form was prepared in order to collect research data. In the research, case study design, one of the qualitative research methods, was used, and the data obtained were evaluated by content analysis method. While determining the study group, convenience sampling method, one of the purposive sampling methods, was used, and the research was carried out with 24 classroom teachers.

Individuals with special needs are arguably among the most affected population groups by the pandemic, especially in the field of education. It is argued that these individuals need especially more support, time, repetition, and contact. For this reason, it is important to identify the routines, academic skills, and acquired behaviors of these disadvantaged individuals during the distance learning process. Since there isn't a sufficient number of studies that examine the situation of individuals with special needs in primary schools during the distance learning process, it is considered that this study will contribute to closing the gap in the field and lay the groundwork for new research. The study is also expected to provide guidance for future special education practices in distance learning by revealing its advantages and disadvantages. For this reason, the views of classroom teachers, who are the main practitioners in this process, are of particular importance. The purpose of this study is to examine the situation of inclusive students diagnosed with Special Learning Disability (SLD) in primary schools during the distance learning process through the observations and experiences of their classroom teachers. The findings obtained in line with these purposes are in the figure.

According to the findings of the study, all classroom teachers expressed positive opinions regarding distance education (DE), but they also laid out the problems they experienced with the system. Classroom teachers stated that course contents were enriched with the DE process. However, they also stated that socioeconomic circumstances and the duration of the online classes negatively affected attendance in classes.

According to another finding of the study, 79.16% of the individuals with SLD

had difficulties in attending online live classes during DE. On the other hand, 20.83% of the individuals with SLD did not face difficulties in attending online live classes during the DE process. Classroom teachers attributed the problems in class attendance mostly to socioeconomic conditions, students' interest, desire and motivation, and indifference of their families. They have stated that the students who did not have any difficulties received sufficient support from their families.

According to another finding, 70.83% of the individuals with SLD did not sufficiently fulfill their duties and responsibilities (such as activities, exams, homework, WhatsApp notifications, etc.) the classroom teachers assigned to them during the DE process and online classes. According to the data, classroom teachers mostly attributed this situation to insufficient support from family and the lack of face-to-face education opportunities.

According to the data, 31.91% of the classroom teachers stated that their students with SLD had exhibited sufficient academic skills in the DE classes, while 68.08% stated that they exhibited insufficient academic skills. The fields in which classroom teachers encountered insufficient academic skills of the students were reading, writing, and mathematics. They also stated that they had a low interest and enthusiasm for the classes.

According to another finding, 54.16% of the classroom teachers stated that the families of the students with SLD during the DE process provided adequate support, while 45.83% thought that the families of the students with SLD did not provide sufficient support. In both cases, it has been stated that family cooperation and support is determining criterion for the outcomes of the DE process.

Another important piece of data that needs to be highlighted is that 83.33% of the classroom teachers stated that the students with SLD were more academically successful, they were able to learn the class material, the mechanisms of control, follow-up, and feedback worked better, and the motivation of the students was higher in face-to-face education. In addition, almost all of the classroom teachers stated that they had difficulties in implementing the Individual Education Program (IEP) with their students with SLD. They elaborated on these difficulties by explaining that performing the practices at a distance were difficult with other students, with the other reasons being the students' boredom, and the difficulty of teaching a separate class.

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yeterliliklerinin İncelenmesi

Examination of Class Teachers' Qualifications for Inclusive Students

Banu ERGÜÇ ŞAHAN[1]
Büşra USTA[2]
Fatma Ebru DURANSEL[3]
Gülistan AKDENİZ[4]

Geliş/Submitted: 20.01.2022
Kabul/Accepted: 07.03.2022
Yayın/Published: 26.03.2022

doi 10.29228/INESJOURNAL.55026

Makale Türü: **Araştırma Makalesi** Article Information: **Research Article**

Citation / Atıf

Ergüç Şahan, B., Usta, B., Duransel, F. E. ve Akdeniz, G. (2022). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterliliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 299-314.

Ergüç Şahan, B., Usta, B., Duransel, F. E., & Akdeniz, G. (2022). Examination of class teachers' qualifications for inclusive students. *The Journal of International Education Science*, 9 (30), 299-314.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

[1]Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, apelia_22@hotmail.com
[2]Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, b.usta-28@hotmail.com
[3]Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, eduransel1@gmail.com
[4]Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, gulistanakdeniz1905@hotmail.com

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yeterliliklerinin İncelenmesi [1]

Examination of Class Teachers' Qualifications for Inclusive Students

Banu ERGÜÇ ŞAHAN
Büşra USTA
Fatma Ebru DURANSEL
Gülistan AKDENİZ

Öz: Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterliliklerini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır, araştırmanın örneklemini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesine bağlı devlet okullarında görev yapan 200 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem, kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler, Meral ve Bilgiç (2012) tarafından geliştirilen, "Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği" tarafından toplanmış, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterlilikleri cinsiyet, öğretmenlerin eğitim durumları ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır. Bunun yanında mesleki kıdem ve sınıf mevcudu sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterliliklerini anlamlı şekilde etkilemektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterliliklerinin alınan eğitimlerle ilgili değil; çalışma şartları ve motivasyonlarıyla ilgili olduğu ortaya çıkmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma öğrencileri, sınıf öğretmenleri, yeterlilik.
Abstract: The aim of this study is to examine the competencies of classroom teachers towards inclusive students. In this study, relational screening design, one of the quantitative research models, was used. The sample of this research consists of 200 classroom teachers working in public schools in the

---

[1] "COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'nun 04/01/2022 tarih ve 189908 sayılı izni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Sorumlu Yazar: Banu ERGÜÇ ŞAHAN

Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. This study was prepared with the approval of Marmara University Graduate School Ethics Committee. Corresponding Author: Banu ERGÜÇ ŞAHAN

Ümraniye district of Istanbul in the 2021-2022 academic year. The sample of the study was determined by convenience sampling method. The data were collected by the "Teacher Efficacy Scale in Inclusion" developed by Meral and Bilgiç (2012) and analyzed using the SPSS package program. According to the results of the research; The proficiency of primary school teachers towards inclusive students does not cause a significant difference in the competences of primary school teachers by gender, educational status of teachers, and whether they have received training for inclusive students. In addition, professional seniority and class size are significantly affected by classroom teachers' competencies for mainstreaming students. It turns out that the qualifications of classroom teachers for inclusive students are not related to the training received, but to their working conditions and motivation.
Keywords: Inclusion students, classroom teachers, competence.

Giriş

Her birey farklı öğrenme becerilerine ve hızına sahiptir. Kimi bireyin hazır bulunuşluk seviyesi yüksek iken, kimi bireyde de öğrenmeyi gerçekleştirmek için farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu da öğretmenlerin sınıf içerisinde farklı program geliştirmesini ve her bireyi farklı şekilde değerlendirmesini gerektirir.

Kaynaştırma eğitimi 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde yürürlüğe konulan kanunla birlikte uygulanmaya başlanmış ve daha sonra da özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin akranlarıyla beraber, aynı sınıf ortamında eğitim görmeleri sağlanılarak diğer ülkelere de yayılmıştır (Sucuoğlu, 2004).

Babaoğlan ve Yılmaz'a göre; "kaynaştırma, özel eğitim gereksinimi ve yetersizliği olan öğrencilerin eğitim olanaklarını arttırmak için geliştirilen önemli bir eğitim planıdır". Kaynaştırma eğitimi; bireysel farklılık gösteren öğrencilerin yaşıtlarıyla beraber aynı sınıf ortamında eğitim almaları ve beceriler kazanmalarıdır (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010). Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek için kaynaştırma öğrencilerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almalarıyla mümkün olduğu eğitim politikalarında da dile getirilmektedir (Cankaya ve Korkmaz, 2012). Öğrenciler kendi akranlarıyla aynı eğitimi alırken, diğer yandan da bireysel farklılıklarına göre programlar oluşturulmaktadır. İyi bir kaynaştırma eğitimi de bu programların çocukların hızlarına ve öğrenme stillerine göre düzenlenmesiyle mümkündür.

Kaynaştırma eğitimi 1983 yılında çıkarılan yasa ve 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliği ile yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (İzci, 2005: 107).

- *Toplum içerisindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmeleri,*

- *Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmeleri,*
- *Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını sağlamaktır* (Meb, 2010).

Sınıflarda kaynaştırma öğrencilerinin artmasıyla beraber günümüzde kaynaştırma eğitimine büyük önem verilmekte (İzci, 2005) ve bu konuda sınıf öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri araştırılarak eğitimler sağlanmaktadır. Yeterlilik; bireylerin çeşitli alanlarda sahip oldukları verim, başarma gücü olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Başka bir tanımıyla öz-yeterlilik, öğretmenin sınıf içerisinde etkili şekilde uygulamalar yapabilmesi ve öğrencide gözlemlenebilir davranışlar oluşturulmasını sağlayabilme inancı olarak tanımlanmaktadır (Camadan, 2012). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bu konuda yeterlilikleriniz az olduğu görülmüştür. Öğretmen yetiştirme programlarında kaynaştırma eğitimine yönelik bir öğretmen yetiştirme planı bulunmadığı görülmektedir. Bu da öğretmenlerin sınıf içerisindeki kaynaştırma öğrencilerine bakış açılarını etkilemekte ve kaygı düzeylerini arttırmaktadır (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010). Öğretmenlerin yeterli bilgiyle donatılmaları için gerekli eğitimlerin verilmesi, farklı derslerde uygulanan örneklerin incelenmesi gerektiği ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Vural ve Yıkmış, 2008).

Eğitimle beraber öğretmenlerin bu öğrencilere bakış açıları da çok kritiktir. Öncelikle öğretmen öğrenciye karşı önyargılı olmamalı ve olumlu duygu göstermelidir. Öğrencinin sınıf içerisinde diğer arkadaşlarından dışlanmadan sosyal ve duygusal gereksinimini sağlamalı ve bireyselleştirilmiş planı buna göre yapmalıdır. Ayrıca aile ile iletişimde olup çocuğun gelişimi hakkında görüşmeler yapmalı ve öğretmen- veli ilişkisi güçlendirmelidir.

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri konusunda literatür tarandığında, eğitimcilerin kaynaştırmaya yönelik mesleki gelişim ihtiyaçları (Girgin, 2021), öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimini uygulamalarına yönelik yeterlilik düzeyleri ve görüşlerinin belirlenmesi (Çetin ve Şahan, 2020), farklı branşlardaki öğretmenlerin tutumlarının incelenmesi (Kandemir, Kurt, & Apaydın, 2021), kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen görüşleri (Deniz ve Çoban, 2019), sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar (Saraç ve Çolak, 2012), kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerin belirlenmesi (Şengün ve Toptaş, 2021) başlıklarında çalışmalar yapıldığı görülmüştür.

Ayrıca bu konuda yapılan araştırmalarda araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbir kaynaştırma eğitimine katılmadığı (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010), çoğu kaynaştırma öğrencisinin ailesinin ilgisiz olduğu ve bu konuda sorun yaşadıkları (Sadioğlu,

2011), öz yeterliliğin mesleki kıdeme göre değişkenlik gösterdiği (Nazıf Toy ve Sibel, 2016), sınıfında özel eğitimli öğrencisi olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre daha olumlu tutum gösterdikleri (Akbulut ve Aküzüm, 2021) gibi bulgulara rastlanmaktadır.

Bu araştırma kaynaştırma öğrenci sayısı yoğun olan bir devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Erasmus+ KA101 projesi kapsamında İspanya'nın Barcelona şehrinde aldıkları "Özel eğitim gereksinimlerine ve engellilere yenilikçi yaklaşımlar" eğitimi sonrası ortaya çıkan görüşlerinden hareketle; sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterlilik durumunun nasıl olduğu sorusuna cevap aramak için hazırlanmıştır. Yapılan araştırmada okullardaki eğitim öğretimin etkili bir şekilde yürütülmesinde kaynaştırma öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar ve buna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin bu konudaki yeterlilikleri araştırılmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlik düzeyleri nedir?

2.Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlilikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlilikleri hizmet yılına göre farklılaşmakta mıdır?

4.Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlilikleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

5. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlilikleri sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?

6. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlilikleri kaynaştırma eğitimi ile ilgili seminer/kurs vb. alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ümraniye ilçelerindeki ilkokullarda "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yeterlilik Durumlarının Belirlenmesi"ni ele alan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama "İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek" amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2018).

Araştırmayla sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliklerinin cinsiyete, hizmet yılına, sınıf mevcuduna, hizmet içi eğitim alıp almama

durumuna göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemini 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesine bağlı devlet okullarında görev yapan 200 sınıf öğretmeni seçilmiştir. Kolayda örnekleme, mevcut kütle içinden temsili bir grubun rastlantısal olmayan yollarla seçilen örnekleme yöntemidir (Haşıloğlu, Baran ve Aydın, 2015: 20). Örneklem belirlenirken hata payı % 5, güven aralığı %95 olarak belirlenmiştir.

Tablo-1: Çalışma Grubunun Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

	Katılımcılar	F	%
Cinsiyet	Kadın	137	68,5
	Erkek	63	31,5
Öğrenim Durumu	Lisans	170	85
	Lisansüstü	30	15
Kıdem	0-15 arası	110	55
	16 ve üstü	90	45
Sınıf Mevcudu	0-29 arası	65	32,5
	30 ve üstü	135	67,5
Kaynaştırma Eğitimi Alıp Almama Durumu	Evet	122	61
	Hayır	78	39

Bu araştırmada Meral ve Bilgiç (2012) tarafından geliştirilen, " Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek 24 maddeli "Hiç yapamam, yapamam, kısmen yapabilirim, yapabilirim, yüksek olasılıkla yapabilirim" kategorilerinden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe' ye uyarlanmış halinin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı araştırmacı tarafından 0,98 olarak bulunmuştur ve ölçeğe ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı sonuçları Tablo-2'de gösterilmiştir. Belirtilen sonuç doğrultusunda ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-2: Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği Cronbach Alpha Sonuçları

Ölçek	Cronbach Alpha [Meral ve Bilgiç (2012)]	Cronbach Alpha [Bu Çalışma]
Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)	,94	.98

Tablo 2 incelendiğinde ölçme araçlarına ait basıklık ve çarpıklık değerlerin -1 ile +1 arasında kaldığı görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Ayrıca ölçeklerin güvenirlik katsayılarının. 70 ve üzeri olduğu tespit edilmiş ve ölçeklerin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterdiği ve güvenilir olduğu anlaşılmış ve verilerin analizinde korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde akademik başarısı düşük düzeyde olan 8 öğrenci, akademik başarısı orta düzeyde olan öğrenci grubuyla birleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayan Meral ve Bilgiç (2012)'den ölçek kullanım izni alınarak veriler toplanmıştır. Araştırmacı tarafından Google Form ortamına ölçek aktarılarak çevrimiçi ortamda toplanan veriler incelenmiştir. Formlara yanlış cevap verilmediği, yanlış kodlama ve eksik soru olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle tüm veriler araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri analizinde SPSS-15 analiz programı kullanılmıştır. Çevrimiçi yolla toplanan veriler SPSS paket programına işlenmiştir. Ardından ölçeğin güvenirlik analizleri(histogram, skewness ve kurtosis) yapılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) skewness ve kurtosis değerlerinin +1,5 -1 aralığında değer alması durumunda verilerin normal dağıldığını ve parametrik testler uygulanması gerektiğini ifade etmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında ölçekten alınan puanların skewness ve kurtosis değerlerinin -1,5 +1,5 arasında olduğu, histogram grafiğine bakıldığında verilerin normal bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Verilerin normal dağılım göstermeleri sebebiyle veri analizinde parametrik analizlerin yapılmasına karar verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yeterliklerini belirlemek için betimsel analiz; öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, sınıf mevcudu ve kaynaştırma eğitimi alıp almama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi ile analiz yapılmıştır.

BULGULAR

Bulgular bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilere ait analizlere yer verilmiştir. Bu bölümde giriş bölümündeki alt amaç soruları cevaplandırılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine cevap aramak için öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplar vasıtasıyla öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda yeterliklerinin incelendiği çalışmada her bir maddenin ortalamasına ilişkin istatistikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-3: Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Yeterliklerinin Madde Ortalaması İstatistikleri

Madde	Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)	Ort
1	Özel eğitim öğrencilerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) amaçlarını, öğretime dahil edebilirim.	3,84
2	Dersi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimin seviyesine göre ayarlayabilirim.	3,81
3	Gerektiğinde yetersizliği olan öğrenciler için uygun öğrenme (değerlendirme) sorularını ustalıkla oluşturabilirim (soruları küçük parçalar halinde yöneltme gibi).	3,84
4	Hem yetersizliği olan hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için alternatif öğretim stratejileri uygulayabilirim (büyük grup, küçük grup, birebir öğretim, akran merkezli öğretim gibi).	3,73
5	Yetersizliği olan öğrenciler, herhangi bir zihinsel karmaşa yaşadığında, alternatif örnekler (somutlaştırmalar) ve tanımlamalar sunarak anlamalarını sağlayabilirim.	3,88
6	Yetersizliği olan öğrencilerin çok fazla bireysel desteğe ihtiyaç duymadan katılabilecekleri dersler/etkinlikler oluşturabilirim.	3,64
7	Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için önceden ayarlanmış veya ayrılmış zaman dilimleri içinde tamamlayabilecekleri görevler planlayabilirim/ oluşturabilirim.	3,72
8	Yetersizliği olan öğrencilerin evde bağımsızca başarabilecekleri alternatif ev ödevleri/görevler hazırlayabilirim.	3,72
9	Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencileri, işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde eşleştirebilirim.	3,79
10	Sınıf içindeki zorluklar karşısında, sahip olunan yetersizliğin çocuğun duygusal duyarlılığını nasıl etkilediğini fark edebilirim.	3,96
11	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, seviyelerine uygun kaynaklara ve önerilen materyallere (kitaplar, web siteleri, gazeteler) erişimlerini sağlayabilirim.	3,73
12	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öğrettiklerimi kavrayıp kavrayamadıklarını görebileceğim, dikkatli ve devam eden izlemeler yapabilirim.	3,79
13	Öğrencilerimin BEP özelliklerini karşılar nitelikte yeni değerlendirmeler oluşturabilir ya da değerlendirmelerde uyarlamalar yapabilirim.	3,65
14	Derecelendirmemde yükseltmeler yaparak (kanaat kullanma), uyarlanmış puanlama ve yükseltme kriteri sunulmuş öğrencilerimi nasıl notlandıracağımı bilirim.	3,82
15	Öğrencilerimi yetersizlikleri ve üstesinden gelmek için kullanabilecekleri yöntemler konusunda eğitebilirim.	3,70
16	Yapılandırılmamış faaliyetler sırasında (örneğin ders aralarında), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal entegrasyonlarını destekleyebilirim.	3,69
17	Yetersizliği olan öğrencilerin istenilen davranışlarını desteklemek ve sürdürmek için sınıf yönetimi sistemlerini kurabilirim/uygulayabilirim.	3,75

18	Bir kaynaştırma sınıfında farklı öğrencilere, alternatif davranış yönetimi stratejilerini eş zamanlı uygulayabilirim.	3,44
19	Diğer eşzamanlı öğretim sorumluluklarımın olumsuz bir etkisi olmaksızın, yetersizliği olan öğrencilerimi etkinliklere yönlendirebilirim.	3,63
20	Yetersizliği olan öğrencilerimi kişisel ya da grup kaynaklı sorunlardan kurtarabilmek amacıyla günlük rutin ya da uygulamalar oluşturabilirim (örneğin öğrenciyi herhangi bir alana sakinleşmesi ve düşünmesi için göndermek).	3,67
21	Yetersizliği olan öğrencilerimin, sınıf içinde başarılı akademik kazanımlar edinmelerini ve olumlu geri bildirimler elde etmelerini sağlayabilirim.	3,77
22	Yetersizliği olan öğrencilerin güçlü yönlerini temel alan etkinlikler oluşturabilirim.	3,79
23	Yetersizliği olan öğrencilerin takip edebileceği etkinlikler oluşturabilirim.	3,74
24	Tüm öğrenciler tarafından benimsenen bir sınıf atmosferi oluşturabilirim.	3,85

Öğretmenlerin ölçekteki maddelere ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ölçek puanları bir madde hariç 3,60'ın üzerindedir. Sadece 18. Maddedeki ortalama puan 3,44'tür ve bu da ölçeğin en düşük ortalamalı maddesidir. Ölçeğin en yüksek ortalamaları ise 3,85-3,96 arasındaki 5, 10 ve 24. maddelerdir. Bu maddeler içindeki 10.maddede öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakılarak öğretmenlerin 18.madde yani "Bir kaynaştırma sınıfında farklı öğrencilere, alternatif davranış yönetimi stratejilerini eş zamanlı uygulayabilirim." maddesindeki yeterliğe kısmen sahip oldukları; diğer maddelerdeki yeterlik alanlarında ise yeterliklerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Öğretmenler en fazla 10.madde yani "Sınıf içindeki zorluklar karşısında, sahip olunan yetersizliğin çocuğun duygusal duyarlılığını nasıl etkilediğini fark edebilirim." maddesinde yeterliğe sahip olduklarını ifade etmektedirler. Maddelerin hepsine baktığımızda tüm maddelerde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin iyi seviyede olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizler Tablo-4'te gösterilmiştir.

Tablo-4: Kaynaştırma Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	F	Ort	SS	Sd	T	P
Kadın	137	3,72	,77	198	-0,62	0,53
Erkek	63	3,79	,71			

Tablo-4'teki t testi sonucuna göre erkekler kadınlara göre kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler. Ancak cinsiyetin kaynaştırma yeterliklerine anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testinde, kadın öğretmenlerin puan ortalaması (Ort: 3,72) ile erkek öğretmenlerin puan ortalaması (Ort: 3,79) arasında anlamlı bir fark

görülmemiştir (T(198) = -0,62, P›0,05). Yani cinsiyetin, öğretmenlerin kaynaştırma yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz Tablo-5 'te gösterilmiştir.

Tablo-5: Kaynaştırma Yeterliklerinin Öğrenim Durumuna Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	F	Ort	SS	Sd	T	P
Lisans	170	3,75	,76	198	,069	,945
Lisansüstü	30	3,74	,71			

Sınıf öğretmenlerinin ölçek ortalamasının öğrenim durumlarına göre farklılık oluşturup oluşturmadığının analiz edildiği bağımsız örneklem t testi sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir (T(198) = 0,69, P›0,05). Bu durum öğrenim durumunun öğretmenlerin kaynaştırma yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizler Tablo-6 'da gösterilmiştir.

Tablo-6: Kaynaştırma Yeterliklerinin Kıdeme Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları

Kıdem	F	Ort	SS	Sd	T	p
0-15 arası	110	3,89	,67	198	3,11	,002
16 üstü	90	3,57	,81			

T testine ilişkin tablo-6 incelendiğinde; 0-15 arası kıdemli öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerinin ortalaması (Ort:3,89) ile 16 ve üstü kıdemli öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerinin ortalaması (Ort:3,57) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (T(198) = 3,11, P‹0,05). Bu durumda öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin kaynaştırma yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz Tablo-7 'de gösterilmiştir.

Tablo-7: Kaynaştırma Yeterliklerinin Sınıf Mevcuduna Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları

Sınıf Mev-	F	Ort	SS	Sd	T	p

cudu						
0-29 arası	65	3,90	,71	198	2,01	,045
30 ve üstü	135	3,67	,76			

Tablo- 7'ye göre sınıf mevcudu 0-29 arası olan öğretmenlerle, 30 ve üstü olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (T(198) = 2,01, P‹0,05). Bu durum sınıf mevcudunun öğretmenlerin kaynaştırma yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili kurs, seminer vb. alıp almama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizler Tablo-8 'de gösterilmiştir.

Tablo-8: Kaynaştırma Yeterliklerinin Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları

Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu	**F**	**Ort**	**SS**	**Sd**	**T**	**p**
Evet	122	3,83	,75	198	1,88	,06
Hayır	78	3,62	,74			

Öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili kurs/ seminer vb alıp almamalarına göre cevaplara ilişkin ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (T(198) = 1,88, P›0,05). Yani öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almama durumları ile kaynaştırma yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu da kaynaştırma eğitimi alma durumunun öğretmenlerin kaynaştırma yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliliklerini iyi düzeyde gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu sınıf öğretmenleri adaylarıyla yapılan kaynaştırma öğrencilere yönelik yeterlik incelemesi araştırmalarına bakıldığında tam tersi sonuçlarda çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterliliklerinin düşük ve orta düzeyde çıktığı araştırmalar mevcuttur (Orel ve Zerey,2004; Bek ve Başer, 2009; Gökdere, 2012). Bu durum henüz göreve başlamamış öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencileriyle ilgili yeterliliklerinin sadece teorikte aldıkları bilgilerle ölçülmesi olarak değerlendirilebilir. Oysa sınıf öğretmenleri görevlerine başlar başlamaz sınıflarında özel öğrenme güçlüğünün farklı tanılarındaki öğrencileriyle sınıflarında baş etmek durumunda kalırlar ve aslında gerçek öğrenmeleri de o zaman ortaya çıkabilir. Zira araştırmaya katılan sınıf öğret-

menlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yüksek ortalamalarının nedeni bu olabilir. Literatürde bu duruma paralel sonuçlara ulaşan farklı araştırmalar yeterliliklerindeki bu yüksek oran sorulardan sınıflarında birden fazla kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin yeterliliklerine oranla düşüşe neden olmuştur. Sınıf öğretmenleri farklı tanısı olan birden fazla kaynaştırma öğrenciyi aynı ortamda sınıf ortamına dâhil etmekte zorlanmaktadır. Bu durum da öğretmenlerin bu konuyla ilgili yeterli eğitimleri almamasından kaynaklanabilmektedir. Bu görüşü destekleyen farklı araştırmalar da bulunmaktadır (Sadioğlu, Bilgin ve Oksal, 2013; Tike, 2007; Anılan ve Kayacan, 2015).

Araştırmada cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilere yönelik yeterliliklerinin incelemesi yapıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çetin ve Şahan, 2020; Dağlar, 2011; Ekşi, 2010; Sarı ve Bozgeyikli, 2002). Bu durum sınıf öğretmenliğinde çalışan kadın öğretmen oranının erkeklere göre fazla olmasıyla ilişkisi olabilir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerinin oranı da erkeklerin iki katı oranındadır. Bu durum bu kriterdeki sonuçların güvenirliği konusunda sorun oluşturabilir. Bu duruma rağmen cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerle ilgili yeterliliklerini anlamlı yönde etkilediği araştırmalara rastlamak da mümkündür (Dolapçı ve Demirtaş, 2016; Toy ve Duru, 2016; Kuzu, 2011).

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterlilikleri öğrenim durumlarına göre incelendiğinde lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin aldıkları yüksek lisans eğitimleriyle kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterliliklerini geliştirmediklerini düşünmelerinin nedeni aldıkları eğitimin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olmamasıyla ilgili olabilir. Yaylacı ve Aksoy (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik aldıkları tek eğitimin lisans eğitimi sırasında olduğunu araştırmasında dile getirmiştir. Karaca (2018) ise araştırmasında deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş ve kaynaştırma eğitimi konusunda gelişimine devam eden öğretmenlerin yeterliliklerini arttırdıkları tespitinde bulunmuştur.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleriyle ilgili alınan sonuçlara göre mesleki kıdemi 0-15 yıl arasında olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 16 yılın üstünde olanların kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliliklerinde düşüş gözlenmiştir. İlgili literatür tarandığında benze sonuçlara ulaşan araştırmacılara rastlamak mümkündür (Demir ve Açar, 2010; Sönmez, Alptekin ve Bıçak, 2019;Yaylacı ve Aksoy,2016).

Sınıf öğretmenleri için olduğu kadar eğitim gören öğrenciler için de bir o kadar önemli olan sınıf mevcudu sayısı öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi anlamında daha yeterli hissetmelerine neden olmaktadır. Sınıf mevcudunun öğretmenlerin gelişimlerini ve yeterliliklerini etkilediğini ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur (Aküzüm ve Gültekin, 2017; Alaz ve Yarar, 2009; Kaçan, 2004; Paliç, Keleş, 2011; Saraç

ve Çolak, 2012;). Araştırmamızda da sınıf öğretmenleri sınıf mevcutları arttıkça yeterliliklerinin düştüğünü doğrulamaktadır. Sınıf mevcutlarının fazla olması sadece kaynaştırma öğrencilerine dair yeterlilikler değil tüm sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin olumsuzluklarla karşılaşmasına neden olmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alıp almama durumlarının, kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterliliklerini anlamlandırmak için yapılan araştırma sonunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durumu destekleyen araştırmalar olduğu gibi öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin yeterliliklerini arttırdığını gözlemleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Cankaya, 2010; Kocatürk, 2018; Özaydın ve Koçak, 2011; Özdemir, 2008; Ünal, 2017).

ÖNERİLER

- Sınıf öğretmenlerinin farklı tanılamaları olan kaynaştırma öğrencileriyle birebir ve sınıf içinde çalışma ortamlarını arttıracak "Destek Eğitim Odaları" gibi uygulamaların arttırması sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerini geliştirme konusunda faydalı olabilir.
- Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine (maddi ve manevi) teşvik sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin seminer dönemlerinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim almaları organize edilebilir.
- Kaynaştırma öğrencilerin sınıflara dağılımı sınıf mevcutlarına göre ayarlanabilir.
- Mesleki kıdemleri 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterliliklerini destekleyecek eğitimlere alınmaları sağlanabilir.
- Araştırma projenin yapıldığı ve yaygınlaştırma faaliyetlerinin gerçekleştirildiği Ümraniye ilçesinde yapılmıştır. Bu nedenle farklı ilçe ve illerde çalışılması önerilebilir.
- Kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitimler ve sınıf için uygulamaları destekleyen faaliyetler arttırılabilir.
- Erasmus+ kapsamında yapılan projelerle öğretmen eğitimleri arttırılarak farklı ülkelerdeki örnek uygulamalar yaygınlaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Şengün, H., ve Toptaş, V. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 44-51.

Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım*

Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (16): 343-373.

Akbulut, E., ve Aküzüm, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91.

Aküzüm, C., ve Gültekin, S. Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, *6*(12), 88-107.

Alaz, A. ve Yarar, S. (2009). Ölçme değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi.*

Anılan, H., ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 74-90.

Aysel, O. R. E. L., ve Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(01).

Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 18(2), 345-354.

Bek, H. ve Başer, H. G. A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2) , 160-168. https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21652/232789

Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim 1. kademe kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çiftci, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Dağlar, G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Dolapçı, S., ve Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(13), 141-160.

Demir, M. K., ve Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, *30*(3).

Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili*

tutumlarının karşılaştırılması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(4), 2789-2806.

Güney, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi, Amasya.

Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1).

Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kocatürk, F. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının yeterlikleri, eğitimden yararlanma erişimleri ve sosyal uyumlarına katkı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Özdemir, H. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Özaydın, L., ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 189-226.

Paliç, G., ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *2*(2), 199-220.

Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1743-1765.*

Saraç, T., ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1).

Sönmez, N., Alptekin, S., ve Bıçak, B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmet içi eği-

tim programının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 439-456.

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2002). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 19, 57-80.

Tike, L. (2007). Sınıf Öğretmenleri, *Rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama surecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi, 17* (1), 146-173.

Ünal, A. M. (2017). *Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Yaylacı, Z. ve Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016 (6) , 19-40. https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34311/379157

Teşekkür Bölümü

Çalışma Erasmus+KA101 Yaşasın! Kaynaştırma Öğrencileri Bütünleştiren Eğitim Uygulamaları projesi ekibi tarafından oluşturulmuştur. Projede emeği geçen İstanbul Ümraniye Şehit Askeri Çoban İlkokulu öğretmenleri Seda Karageyik Yıldırım, Koray Kebapçı, Ayşe Işık' a ve Müdür Yardımcısı Zeynep Gözdenur Işık'a teşekkür ederiz.

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

"Rüya" Adlı Şiir Kitabının İç ve Dış Yapı Özellikleri Açısından İncelenmesi

Examination of the Poetry Book "Rüya" in Terms of Internal and External Structure Features

Ayten DOĞAN KESKİN*

Geliş/Submitted: 14.02.2022
Kabul/Accepted: 19.03.2022
Yayın/Published: 26.03.2022

10.29228/INESJOURNAL.57765

Makale Türü: **Araştırma Makalesi** Article Information: **Research Article**

Citation / Atıf

Doğan Keskin, A. (2022). "Rüya" adlı şiir kitabının iç ve dış yapı özellikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 315-326.

Doğan Keskin, A. (2022). Examination of the poetry book "Rüya" in terms of internal and external structure features. *The Journal of International Education Science*, 9 (30), 315-326.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

***Dr. Öğr. Üyesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, ayten.dogankeskin@sbu.edu.tr**

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

"Rüya" Adlı Şiir Kitabının İç ve Dış Yapı Özellikleri Açısından İncelenmesi [1]

Examination of the Poetry Book "Rüya" in Terms of Internal and External Structure Features

Dr. Öğr. Üyesi Ayten DOĞAN KESKİN

Öz: Çocuk edebiyatı alanındaki çalışmaların her geçen gün artması, bu alana gösterilen ilginin de arttığının göstergesidir. Alandaki eserlerin nitelikli eserler olması, hitap ettiği kitle açısından önem arz etmektedir. Ancak çocuk edebiyatına yönelik çalışmalar arasında yer alan şiir kitaplarının incelenmesi alanyazında sığ bir alan olarak kalmıştır. Çocuklara yönelik şiir kitaplarının incelenmesi yeterli ilgiyi görememiştir. Bu sebeple çalışmada, Pelin Güneş'in "Rüya" adlı şiir kitabının iç ve dış yapı özellikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile yapılmıştır. Pelin Güneş'in "Rüya" adlı şiir kitabının iç ve dış yapı özelliklerinin incelendiği bu çalışmada; iç yapı özellikleri bakımından değerlendirildiğinde konu ve karakter özelliklerinin; dış yapı özellikleri bakımından değerlendirildiğinde ise şekil, boyut, cilt, kapak, kağıdın niteliği, sayfa düzeni ve harflerin boyutunun uygun olduğu belirlenmiştir. Pelin Güneş'in çocuk edebiyatına yönelik çalışmaları, bu alana zenginlik katmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk gelişimi, çocuk edebiyatı, şiir, çocuk kitapları.

Abstract: The increase in the number of studies in the field of children's literature is an indication of the increasing interest in this field. The fact that the works in the field are qualified works is important in terms of the audience it addresses. However, the examination of poetry books, which are among the studies on children's literature, remained a shallow area in the literature. Examination of poetry books for children did not attract enough attention. For this reason, in this study, it is aimed to examine Pelin Güneş's poetry book "Rüya" in terms of its internal and external structure features. This study was conducted with document analysis, one of the qualitative research methods. In this study, in which the internal and external struc-

[1] "COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. Ethics committee approval is not required for this article.

ture features of Pelin Güneş's poetry book "Rüya" were examined; it was determined that the subject and character features were appropriate when evaluated in terms of internal structure features. When the external structure was evaluated in terms of its features, it was determined that the shape, size, binding, cover, paper quality, page layout and size of the letters were appropriate.
Keywords: Child development, children's literature, poetry, children's book.

Giriş

Çocuk edebiyatının hedef kitlesi çocuklardır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde çocuk, "bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız" olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye göre ise on sekiz yaşına kadar her insan çocuk olarak kabul edilmektedir. Hedef kitlesi çocuklar olan çocuk edebiyatına yönelik çalışmalar ülkemizde 20. yüzyılda başlamış ve çocuklara yönelik ilk metinler Mümeyyiz isimli dergide yer almıştır (Yaşar, 2001). Ardından gazeteler, dergiler ve ilk çocuk kitaplarıyla birlikte bu alanda yazan pek çok yazar varlık göstermeye başlamıştır. Günümüze gelindiğinde ise başlı başına bir çalışma sahası oluşturmuş olan çocuk edebiyatı, farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Çocuk edebiyatı çağın getirdiği yenilikler ve bilimsel gelişmelerle birlikte çocuk ve gençlerin farklı ilgi alanlarının değişkenliğine göre verilen ürünlerdir (Yalçın ve Aytaş, 2017). Kıbrıs'a göre (2016) çocuk edebiyatı, "ilk çocukluktan çocukluk dönemi sonuna kadar olan döneme özgü duyarlıkların, yalın bir anlatım ve çocuksu bir eda içinde dile getirilmesiyle oluşan bir tür" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle çocuk edebiyatı, çocuk ve gençlerin ilgili alanlarına hitap eden ve bu alanları besleyen; çocuğa görelik ilkesinden hareketle döneme özgü duyarlılıklar göz önünde bulundurularak kaleme alınan metinlerin ait olduğu türün genel adıdır.

Çocuk edebiyatı ürünlerinin taşıması gereken özellikler, iç yapı yani içerikle ilgili özellikler ve dış yapı yani biçimle ilgili özellikler bakımından değerlendirilmektedir. İç yapı özellikleri; konu, tema, kişiler, dil ve anlatım özellikleri olarak sıralanabilir. Dış yapı özelliklerini ise kitabın şekli ve boyutu, cilt, kapak, kâğıt niteliği, sayfa düzeni, harf boyutu, kullanılan resimler biçiminde sıralamak mümkündür (Sever, 2018). Çocuk edebiyatına ait kitapların taşıması gereken bu özellikler, çocuğun okuma eylemini geliştirmesi adına olumlu yönlendirmelerde bulunabilir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinin taşıması gereken iç yapı özelliklerinden biri olan konu, "konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Konu, yazarın üzerinde durduğu duygu, düşünce veya kavramdır. Konu, "Metinde neyden söz ediliyor, yazarın anlattığı nedir?" sorularının karşılığıdır. Konu, çocuğun gelişim dönemine uygun olarak belirlenmelidir. Çünkü belir-

lenen konu çocuğun kitapla kuracağı bağı kuvvetlendirmede etkilidir. Yaş dönemine göre ilgi ve gereksinimleri değişen çocuk, kendi yaş dönemine, ilgisine ve gereksinimlerine hitap eden kitap ile karşılaştığında kitap kurgusu ile kendi yaşamı arasında özdeşim kurabilecektir. Çocuklar okudukları kitaplarda kendi yaşantılarından izler bulmalı, kendilerini yaşamalıdırlar; konu, canlı bir şekilde işlenerek hem eğlendiricilik hem de güldürücülük ögelerine yer vermelidir (Kıbrıs, 2016). Tema, metinde yazarın vermek istediği ana düşünce, metinden çıkarılması beklenen asıl sonuçtur. Konu işlenirken ortaya birtakım duygular çıkar. Bu soyut alan çocuğun duyuşsal alanına hitap eder. Çocuğun duyuşsal alanını geliştirme misyonunu üstlenen çocuk kitaplarında temanın hitap edilen kitleye uygun olarak belirlenmesi değerlidir. Yazar ele aldığı konunun daha iyi anlaşılması için temayı açık olarak vermelidir. Çocuk kendisine kazandırılmak istenen değerin ne olduğunu kavradığında konuyu da özümsemesi kolaylaşacaktır (Sever, 2008; Sever, 2013). Kişiler, çocuk kitaplarındaki en önemli unsurlardan biridir. Türk edebiyatında çocuklara hitap eden en eski türlerden olan masallarda tek yönlü karakterler yaratılır; metinlerde iyiler hep iyi, kötüler hep kötü olarak kalır. Masal sonunda ise iyiler ödüllendirilir, kötülerse cezalandırılır. Buradan çocuğun karakterle özdeşim kurması ve kendisi de iyi olursa tıpkı masal kahramanı gibi ödüllendirileceği düşünülür. Böylece masal metinleri bir çeşit eğitim aracı olarak kullanılır. Ancak çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinde çocuklara doğrular ve yanlışlar karakterler üzerinden dikte edilmek yerine yaşantı örnekleri sunulur. Çocuk yine kitap kahramanıyla özdeşim kuracaktır ancak ödül ve ceza mekanizmasıyla tek yönlü kişiler olmaktan ziyade zengin karakter özelliğine sahip gerçek dünyadakine yakın yaratmalar yapılabilmektedir (Sever, 2008; Sever, 2013). Dil ve anlatım, çocuklar için olan kitaplarla yetişkinler için olan kitapları birbirinden ayıran en önemli unsurlardan biridir. Çocuk edebiyatında anlatılan konu çocuğun dünyasına uygun sunulmalıdır. Çocuk kitaplarında kısa cümleler; sade, açık, anlaşılır bir anlatım tercih edilmelidir. Yapmacık, ağır, süslü, sanatlı bir dil çocuğa görelik ilkesiyle çelişir. Çocuğun kelime dağarcığını geliştirecek yabancı sözcükler metne yerleştirilebilir ancak bu sözcüklerin anlamı metnin bütününden çıkarılabilecek nitelikte olmalıdır. Yine metnin gidişinden anlamını çıkarabileceği şekilde deyim ve atasözleri ile metinler zenginleştirilebilir. Ancak deyim ve atasözleri genellikle mecazlı söyleyiş özelliği taşıdığı için ve soyut kavramlara karşılık gelebildiği için bu ürünlerin seçimi hassasiyet gerektirmektedir. Geleneği yansıtan masal, tekerleme, ninni gibi unsurlar metnin içine yedirilebilir. Kültür aktarımı dil ve anlatım unsurlarıyla sağlanabilir. Çocuk edebiyatı kapsamındaki eserlerde yazım ve noktalamaya dikkat edilmelidir. Çünkü çocuk, kitapları aracılığıyla yazım ve noktalamayı öğrenilebileceği için kitapların hatasız olması önem taşımaktadır (Dilidüzgün ve ark., 2002).

Çocuk edebiyatı alanında verilen eserlerde iç yapı kadar dış yapı da önem taşımaktadır. Çocuk kitabı da diğer eğlence unsuru ögeler gibi düşünebileceği için biçi-

min yani dış yapının dikkat çekici olması çocuk için önem taşımaktadır. Şekil, yetişkinler için olduğu gibi çocuk kitapları için de genellikle kare veya dikdörtgen biçimindedir. Daha küçük yaşlardaki çocuklara yönelik kitapların farklı nesnelerin şekillerinde tasarlandığı da görülebilmektedir. "Kitapların hacmi ve ağırlığı çocuğun yaşına uygun olmalıdır. Okul öncesi çocuklarda değişik boyutlar denenebilir. Kitaplar A4 boyutunda (21 cm x 29 cm), A5 boyutunda (14 cm x 21 cm) veya daha küçük olabilir, özellikle bir ve ikinci sınıflarda değişik boyutlar denenebilir" (Kıbrıs, 2016). Kitapların kapak tasarımı, çocuğun dikkatini çeken unsurlardan bir diğeridir. Kapak ne kadar dikkat çekici olursa kitaba duyulan merak o kadar artacaktır. Ayrıca kitapta kullanılan görsellerin metnin içeriğiyle alakalı olması ve yaş grubuna göre aynı görselin kitabın içinde de kullanılması beklenmektedir. Güleryüz'e (2006) göre, "kapak bir yandan kitabın konusuyla ilişkili olmalı, diğer yandan alıcısını düşündürmeli, onunla duyuşsal bir bağ kurmalıdır. Bir serinin kapağı hazırlanırken de kapaklar arasında bir ilişki, renk uyumu, zengin ve etkileyici çağrışımlar olmalıdır". Çocuk edebiyatı kitaplarının sayfa düzeninde yaşa görelik ilkesine dikkat edilmelidir. Küçük yaş gruplarında metin birkaç satırla sınırlandırılıp sayfa görsellerle zenginleştirilirken yaş düzeyi ilerledikçe yazı puntosu küçülür ve sayfada görsele ayrılan yer gittikçe azalır. İlkokul düzeyindeki çocuklar kısa paragrafları daha rahat okuyabilmektedir. Çocuk kitaplarında harflerin boyutunun nasıl olması gerektiği konusunda, hitap ettiği yaş grubu belirleyicidir. Çocuk edebiyatı eserlerinde resimler de en az metin kadar önem taşımaktadır. Özellikle okul öncesi çocuklarda kitabın dikkat çekici olması, anlatılanın somutlaştırılarak daha iyi anlaşılması, yeni kavramların öğrenilmesini kolaylaştırması, hayal dünyasında farklı çağrışımlara olanak sağlayıp yeni kapılar aralaması bakımından resimler önem arz etmektedir. Resimli kitaplardan çocukların fayda sağlayabilmesi için bu eserlerin titizlikle hazırlanması (Veziroğlu ve Gönen, 2012), çocukların öğrenmesine katkıda bulunacağının göz ardı edilmemesi (Şahin, 2014) ve çocuğa görelik ilkesine göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Çocuk edebiyatı alanındaki çalışmaların her geçen gün artması, bu alana gösterilen ilginin de arttığının göstergesidir. Çocuk edebiyatı alanındaki eserlerin niceliksel artışın niteliksel artışla birlikte olması anlamlıdır. Alandaki eserlerin nitelikli eserler olması, hitap ettiği kitle açısından önem arz etmektedir. Ancak çocuk edebiyatına yönelik çalışmalar arasında yer alan şiir kitaplarının incelenmesi (Sağsöz ve Ural, 2017) alanyazında sığ bir alan olarak kalmıştır. Çocuklara yönelik şiir kitaplarının incelenmesi yeterli ilgiyi görememiştir ve bu alanın gelişmesi için bu eserlerin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu sebeple çalışmada, Pelin Güneş'in "Rüya" adlı şiir kitabının iç ve dış yapı özellikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Pelin Güneş'in "Rüya" adlı şiir kitabının iç ve dış yapı özellikleri açısından in-

celenmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile yapılmıştır. Doküman incelenmesinde eser, çocuk edebiyatı ürünlerinin taşıması gereken özellikler açısından ele alınmıştır. Bu özellikler eserde bulunması gereken konu, tema, kişiler, dil ve anlatım özelliklerini içeren iç yapı; kitabın şekli ve boyutu, cilt, kapak, kâğıt niteliği, sayfa düzeni, harf boyutu, kullanılan resimler ise dış yapı unsurları açısından incelenmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Pelin Güneş'in " Rüya" adlı şiir kitabının iç ve dış yapı özellikleri açısından incelendiği bu çalışmanın bulguları iki başlık altında aşağıda verilmiştir:

İç Yapı Özellikleri

"Rüya" adlı şiir kitabının iç yapı özellikleri konu, tema, kişiler ve dil anlatım bakımından ele alınmıştır. "Rüya" adlı şiir kitabındaki şiirlerde işlenen konular çocukluk halleri üzerine seçilmiştir. Çocukların dünyayı algılayışlarının büyüklerden daha farklı olması ironik biçimlerde verilmiştir. Ayrıca yetişkin davranışları da üstü kapalı şekilde eleştirilmiştir. Her şiir için başlık kullanılmıştır ve kullanılan başlıklar şiirin konusu hakkında fikir vermektedir. Yaşlılık, dede veya ninelerle torun arasındaki ilişki, aileye yeni katılan bebekler, temizlik, çocuğun model aldığı yetişkine özenmesi, okul hayatı, ailelerin başarı beklentisi gibi konular işlenmiştir. Bunlar içinde 2006 yılında basılan kitabın, o dönem güncel olan kuş gribini de şiirlerinde işlemiştir. Eserde seçilen konular yaş dönemine uygun olsa da bazı şiirlerde işleniş şekli çocuğa görelik ilkesiyle çelişmektedir. Örneğin "Böcek Kara" şiirinde banyonun temiz tutulmaması halinde Böcek Kara'nın "ben gelirim, küvete tırmanırım, paspasa yatarım" gibi ifadeler kullanması çocuğun duygu dünyasında farklı çağrışımlarla kaygıya sebep olabilir.

"Böcek Kara dedi ki

Banyonu temiz tutmazsan

Sık gelirim bilmiş ol

Tırmanırım küvete

Yıkanırım güzelce

Yatarım paspasa

Hart hurt hart hurt

Kaşınırım doya doya"

"Yaşlılık" adlı şiirde ise yaşlılığın bulaşıcı olduğuna dair ifadeler kullanılmıştır. Hitap ettiği kitle bunun ironik olduğunu anlama ve anlamlandırmada güçlük yaşayabilir. Ancak şiirlerin genelinde metnin ele alınışında özgünlük dikkat çekmektedir.

Gülmece unsurunun da kullanıldığı şiirler çocukların okuma isteğini artıracak niteliktedir. Metinlerde basit düzeyde söz sanatlarından yararlanılsa da abartılmış rastlantılar, olay örgüsünü zenginleştirmek adına ölçüsüz merak duygusu yaratma çabasına rastlanmamıştır. Bu da kitabın okunabilirliğine katkı sağlamıştır. Çocuk edebiyatı eserlerinin estetik kaygı ile yazılması da çocuklara sanat eğitimi vermeyi sağlamaktadır (Dilidüzgün, 2018).

Şiirlerde işlenen temalar, aile sevgisi, kardeşlik bağları, büyüklere duyulan sevgi ve saygı, arkadaşlık ilişkileri şeklinde sıralanabilir. Tema çocuğun konuyu kavramasını kolaylaştıracak şekilde açık verilmiştir. Bu bakımdan konu ve temanın uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Konu ve tema çocuğun duyuşsal alanını zenginleştirecek niteliktedir. Genel olarak temada sevgi ve ödül baskınken bazı şiirlerde ceza mekanizması devreye sokularak tema yapılandırılmıştır.

Kişiler, çocukların özdeşim kurabileceği şekilde gerçek hayattaki kişilerden seçilmiştir. Aile bireyleri, okul arkadaşları evcil hayvanlar gibi bir kişi kadrosu bulunmaktadır. Kişilerin davranışlarında abartıdan kaçınılmıştır. Gerçeklik algısı kaybedilmeden kişiler kurguya dahil edilmiştir.

Dil ve anlatım özellikleri bakımından değerlendirildiğinde sade, açık, anlaşılır bir dil kullanılmıştır. Türkçenin dil varlığındaki zenginlikten yararlanılmıştır. Kültür aktarımı sağlaması bakımında kullanılan tekerlemeler ve masal isimleri değerlidir. Çocuk dilin zenginlikleri ile karşılaşabilmiştir. Yabancı sözcüklere yer verilmemiştir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamasına metinde yer verilmiş, çocuğun kelime hazinesine katkı sağlanmıştır. Ahenk unsurlarının kullanılması ve ses tekrarları şiir okuma isteğini kuvvetlendirecek niteliktedir. Eser sahibinin şiirinde yazım kurallarına dikkat etmesi çocukların da yazım kurallarını öğrenmesine katkıda bulunmaktadır (Aslan, 2006). Bu eserde yazım ve noktalamayla ilgili birtakım hatalara rastlanmıştır. Bunlar; üç noktadan sonra küçük harf kullanılması, soru edatı bitişik yazılması, tek tırnak yanlış şekilde kullanılması, sözcükler arasındaki boşluklar uygun şekilde verilmemesi ve özel isimlere gelen çocukluk eki ayrı yazılmamasıdır. Bunun yanı sıra iki nokta şeklinde noktalama işareti olmamasına rağmen bu kullanılmıştır.

Dış Yapı Özellikleri

"Rüya" adlı şiir kitabının dış yapı özellikleri kitabın şekli ve boyutu, cilt, kapak, kâğıt niteliği, sayfa düzeni, harf boyutu ve resimler bakımından ele alınmıştır. Kitap 22x 18,5 cm boyutundadır, şekil olarak dikdörtgen biçiminde tasarlanmıştır. Hitap ettiği yaş dönemi göz önünde bulundurulduğunda bu boyut ve şekil çocuğa kullanım kolaylığı sağlayacaktır. Kitabın cildi kalın olarak seçilmiş ayrıca ikiye katlanarak sağlamlığı artıracak şekilde tasarlanmıştır. Mıklep benzeri ancak köşeli ve 14 cm genişliğinde bir iç bölme ile cildin daha dayanıklı bir hal alması sağlanmıştır. Kitabın sayfala-

rı birinci kalite parlak kuşe kâğıttır. Sayfalar temizlenebilir şekildedir. Çocuk kitaplarının boyutu, cildi, kapağı ve kağıdının niteliği çocukların gelişim düzeyine ve yaşına uygun olmalıdır (Yükselen ve ark., 2016). "Rüya" adlı şiir kitabında da bu özelliklere dikkat edilmiştir.

Sayfa düzeninde belli bir standart bulunmamaktadır. Kitapta yer alan şiirlerin uzunluğu farklılık göstermektedir. Bazı şiirler 4 mısra bazı şiirler 28 mısradan oluşabilmektedir. Mısra sayısı fazla olan şiirlerin dörtlük veya farklı bir nazım birimi kullanılmadan uzun bentler halinde yazılması okuma güçlüğü yaratmaktadır. Şiirler genellikle bentler halinde yazılmış ve her şiir sayfanın farklı bir yerine konumlandırılmıştır. Kitap 32 sayfadan oluşmakta ve içinde 27 şiir ile 27 resim bulunmaktadır. Her şiire bir başlık verilmiş ve başlık farklı renkte bir kutucuk içine alınarak dikkat çekilmek istenmiştir.

Kitabın kapağındaki resme kitabın içinde de yer verilmiştir. Kapakta kitabın adına, yazarın ve çizerin adı ve soyadına ayrıca yayınevinin adına yer verilmiştir. Kitap künyesi iç kapakta yer almaktadır. Kitabın ISBN numarası mevcuttur. Arka kapakta yine kitap künyesine yer verilmiştir. Alt, üst, sağ, sol ve satır arası boşlukları dikkate alındığında rahat okunabilmektedir. Sayfa numarası kullanılmıştır. Ancak sayfanın zemin rengi ve seçilen yazı rengi arasındaki ton benzerliği bazı şiirlerin okunmasını zorlaştırmaktadır. Örneğin, açık pembe bir zemin üzerinde koyu pembe yazılar bulunmaktadır. Bu da okumayı güçleştirmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yayınlar için belirlediği ölçütlere göre; ilkokulun birinci sınıfında harfler 20-24 puntodan, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise 18-20 puntodan daha küçük olmalıdır (Kıbrıs, 2016). Eserde bu özelliğe dikkat edilerek Comic sans yazı stili ile 18 punto boyutundaki harfler kullanılmıştır.

Çocuk edebiyatı eserlerinde bulunan resimlerin çocukların ilgisini çekecek şekilde hazırlanmış olması (Yavuzer, 2011) ve yaş gruplarına uygun olması gerekmektedir (Yükselen ve ark., 2016). "Rüya" adlı şiir kitabında kullanılan resimler kitabın yazarı olan Pelin Güneş'e aittir. Resimlerde yumuşak renkler ve ince belirsiz hatlar tercih edilmiştir. Eserde yer alan her şiirde, işlenen konuya uygun resimler kullanılmıştır. Ancak eserdeki resimlerin çoğunda insanların burunları ve kaşları resmedilmemiştir. Herhangi bir duygu yansıtılmak istendiğinde kaşlar kullanılmıştır. Yalnızca kişilerin yan profil resimleri çizilirken burun kullanılmıştır. Çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan resimler çocuğun gelişiminde ve öğrenmesinde önemli rol oynamaktadır (Gönen ve Aydos, 2013). Bu açıdan değerlendirildiğinde eserdeki resimler, tıpkı eserin içeriği gibi, çocuğun gelişimine uygun şekilde tasarlanmalı ve resimlerin öğretimde rolü olduğu göz ardı edilmemelidir.

Sonuç ve Öneriler

Bireyde estetik haz uyandırmak amacıyla coşku ve heyecana bağlı türde yazılan Pelin Güneş'in "Rüya" adlı şiir kitabının iç ve dış yapı özelliklerinin incelendiği bu çalışmada; iç yapı özellikleri bakımından değerlendirildiğinde konu ve karakter özelliklerinin; dış yapı özellikleri bakımından değerlendirildiğinde ise şekil, boyut, cilt, kapak, kağıdın niteliği, sayfa düzeni ve harflerin boyutunun uygun olduğu belirlenmiştir. Pelin Güneş'in çocuk edebiyatına yönelik çalışmaları, bu alana zenginlik katmıştır. Çocuklara sadece bilgi vermek amacının ötesine geçerek çocuklara sanatsal incelikleri de şiir yoluyla sezdirecek olan kitap, onların heyecan ve coşku uyandırmaya dayalı bu edebi türü tanımalarına yönelik estetik ihtiyaçlarına karşılık vermiştir. Bunu yaparken eserde çocuğa görelik ilkesi dikkate alınmıştır.

Pelin Güneş'in "Rüya" adlı şiir kitabı örnek alınarak coşku ve heyecana bağlı metinler oluşturulup çocukta estetik hazzın gelişmesi sağlanabilir. Böylece çocuğun sanat algısı güçlenebilir. Çocuk edebiyatında şiirlere sık rastlanmamakta birlikte şiirler soyut düşünmeye hitap ettiği için soyut düşünme becerilerinin gelişmesini desteklemektedir. Çocuklar şiirler sayesinde dilin inceliklerini görebilir, alıcı ve ifade edici dil gelişimleri desteklenebilir. Bu sebeple çocuk edebiyatı alanında çocukların bilişsel gelişimi, dil gelişimi başta olmak üzere gelişimlerini destekleyebilmek için şiir kitaplarının hazırlanması önerilir. Hazırlanacak kitaplarda tekerleme ve ninni gibi folklorik unsurlarla şiirler harmanlanırsa kültürel aktarım da sağlanabilir.

Kaynakça

Aslan, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını.* Tudem Yayınları.

Dilidüzgün, S. ve Sever, S. (2002) *Çocuk edebiyatı.* Anadolu Üniversitesi Yayını.

Gönen, M. ve Aydos, E.H. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-14.

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Kıbrıs, İ. (2016). *Çocuk edebiyatı.* Kök Yayıncılık.

Sağsöz, G. ve Ural, B. (2017). Çocuk kedi ve şiir: "Mırname: Büyüklere kedi şiirleri" kitabı örneği. *Electronic Turkish Studies*, *12*(5), 387-404. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8850

Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat.* Tudem Yayınları.

Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayınları.

Sever, S. (2018). *Sanatsal uyaranlarla dil öğrenimi.* Tudem Yayınları.

Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *Turkish Studies, 9* (3), 1309-1324.

Türk Dil Kurumu (TDK). Türkçe sözlük- https://sozluk.gov.tr/ (ET:14.02.2022)

Veziroğlu, M. ve Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *37*(163), 226-238.

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2017). *Çocuk edebiyatı.* Akçağ Yayınları.

Yaşar, Ş. (2001). İlk çocuk dergilerinden mümeyyiz. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yavuzer, H. (2011). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.

Yükselen, A., Yumuş, M. ve Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, *3*(2), 161-168.

Extended Abstract

Introduction

The features that children's literature products should have are evaluated in terms of the internal structure, that is, the features related to the content, and the external structure, that is, the features related to the form. Internal structure features can be listed as subject, theme, people, language and expression features. External structure features can be listed as form and size of the book, binding, cover, paper quality, page layout, letter size, images used. The increase in the number of studies in the field of children's literature is an indication of the increasing interest in this field. The fact that the works in the field are qualified works is important in terms of the audience it addresses. However, the examination of poetry books, which are among the studies on children's literature, remained a shallow area in the literature. Examination of poetry books for children did not attract enough attention. For this reason, in this study, it is aimed to examine Pelin Güneş's poetry book "Rüya" in terms of its internal and external structure features.

Method

This study, which aims to examine Pelin Güneş's poetry book "Rüya" in terms of internal and external structure features, was carried out with document analysis, one

of the qualitative research methods. In the document analysis, the work was discussed in terms of the features that children's literature products should have. The subject, theme, people, language and narrative features that should be present in the work have been examined as an internal structure; the shape and size of the book, binding, cover, paper quality, page layout, letter size, and the images used have been examined in terms of external structural elements.

Findings

Internal structure features

The subjects covered in the poems are selected based on childhood states. It is given in ironic forms that children's perceptions of the world are more different than the older ones. Adult behavior has also been implicitly criticized. Titles are used for each poem and the titles used give an idea about the subject of the poem. Although the topics chosen in the work are suitable for the age period, the way they are handled in some poems contradicts the principle of appropriateness to the child. The themes covered in the poems can be listed as family love, fraternal bonds, love and respect for elders, and friendship relations. The theme is given clearly to make it easier for the child to grasp the subject. In this respect, it is possible to say that the subject and the theme are compatible. People were selected from real-life people in such a way that children could identify with them. There is a staff of people such as family members, school friends, pets. When evaluated in terms of language and expression features, a simple, clear and understandable language was used. The richness of Turkish language has been utilized. The nursery rhymes and fairy tale names are valuable in terms of providing cultural transfer.

External structure features

The external structure features of the poetry book named “Rüya” are discussed in terms of the shape and size of the book, binding, cover, paper quality, page layout, letter size and images. The book has a size of 22x18.5 cm. It is designed in the form of a rectangle in shape. Given the age period to which it is addressed, this size and shape will provide the child with ease of use. The binding of the book is selected to be thick and is also designed to increase robustness by doubling. The pages of the book are high quality glossy coated paper. The pages are cleanable. There is no specific standard in the page layout. The length of the poems included in the book varies. Some poems can consist of 4 verses, some poems can consist of 28 verses. In the work, 12 point font size with Comic sans writing style are used. However, the tonal similarity between the background color of the page and the chosen text color makes some poems difficult to read. For example, there are dark pink inscriptions on a light pink background. This makes it difficult to read. Softer colors and thin vague lines are preferred in the paint-

ings. Pictures that are suitable for the subject treated in the poem are used. However, in most of the paintings, people's noses and eyebrows are not depicted.

Results and Suggestions

Pelin Güneş's poetry book "Rüya" was written in a way that depends on enthusiasm and excitement in order to arouse aesthetic pleasure in the individual. In this study, which examines the internal and external structure characteristics of Pelin Güneş's poem book "Rüya", the subject and character features were appropriate when evaluated in terms of internal structure features. When the external structure was evaluated in terms of its features, it was determined that the shape, size, binding, cover, paper quality, page layout and size of the letters were appropriate too. Pelin Güneş's works on children's literature have enriched this field. The book, which will go beyond just giving information to children and make children sense the artistic subtleties through poetry, has responded to their aesthetic needs for getting to know this literary genre based on arousing excitement and enthusiasm. While doing this, the principle of appropriateness to the child was taken into account in the works.

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan İlköğretim 3-4-5. Sınıf Öğrencilerinde Sesli Okuma Becerisi ve Dikkat Performans Düzeyi Arasındaki İlişki

Primary School with Special Learning Disabilities 3-4-5. Reading Aloud in Grade Students the Relationship between Ability and Attention Performance Level

Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU[1]
Gülşah TOPALOĞLU[2]
Adnan AYDIN[3]
Çağlar ÖZKUT[4]
İmge YURDABAKAN[5]

Geliş/Submitted: 10.12.2021
Kabul/Accepted: 12.03.2022
Yayın/Published: 26.03.2022

doi 10.29228/INESJOURNAL.54933

Makale Türü: **Araştırma Makalesi** Article Information: **Research Article**

Citation / Atıf

Yıldırım Doğru, S. S., Topaloğlu, G., Aydın, A., Özkut, Ç. ve Yurdabakan, İ. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan ilköğretim 3-4-5. sınıf öğrencilerinde sesli okuma becerisi ve dikkat performans düzeyi arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 327-349.

Yıldırım Doğru, S. S., Topaloğlu, G., Aydın, A., Özkut, Ç., & Yurdabakan, İ. (2022). Primary school with special learning disabilities 3-4-5. reading aloud in grade students the relationship between ability and attention performance level. *The Journal of International Education Science*, 9 (30), 327-349.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

[1]Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, yldrmdogru@gmail.com
[2]Uzman, Konak Şehit Ömer Halisdemir BİLSEM, gulsahtopaloglu@gmail.com
[3]Uzman, Bursa Osmangazi Disleksi Merkezi, adnanaydin79@yandex.com
[4]Uzman, Tire Devlet Hastanesi, caglar1510@hotmail.com
[5]Arş. Gör., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, imge.ybakan@gmail.com

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan İlköğretim 3-4-5. Sınıf Öğrencilerinde Sesli Okuma Becerisi ve Dikkat Performans Düzeyi Arasındaki İlişki[1]

Primary School with Special Learning Disabilities 3-4-5. Reading Aloud in Grade Students the Relationship between Ability and Attention Performance Level

Prof. Dr. Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU
Gülşah TOPALOĞLU
Adnan AYDIN
Çağlar ÖZKUT
Arş. Gör. İmge YURDABAKAN

Öz: Bu araştırma, özel öğrenme güçlüğü olan ilköğretim 3-4-5. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile dikkat performansları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dikkat performans düzeyleri ile akıcı okuma beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmaya, Bursa ilinde disleksi eğitim merkezine devam eden ilköğretim 3. , 4. ve 5. sınıf 30 öğrenci katılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ebeveynleri demografik bilgi formunu doldurmuştur. Öğrencilerin akıcı okuma beceri düzeyleri Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğun Anlama Testi (SOBAT-II), dikkat performansları ise D2 Dikkat Testi kullanılarak ölçülmüştür. SOBAT –II ile özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve akıcı okuma düzeyleri belirlenmiştir. D2 Dikkat Testi ile özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin psiko-motor hız, seçici dikkat, odaklanma puanı, sürdürülebilir dikkat düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sırasında elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Araştırma bulguları akıcı okuma becerisi ile dikkat performansı arasındaki ilişki istatiksel olarak tablolaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, akıcı okuma, dikkat, sobat-II, d2 dikkat testi.

---

[1] "COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışmanın veri toplama safhası 2020 yılından önce gerçekleştirildiği için etik kurul onayı gerekmemektedir. Sorumlu Yazar: S. Sunay YILDIRIM DOĞRU
Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. Ethics committee approval is not required for this article. Corresponding Author: S. Sunay YILDIRIM DOĞRU

Abstract: This research was carried out in primary school 3-4-5 students with special learning disabilities. This study was conducted to determine the relationship between fluent reading skills and attention performances of primary school students. The research was designed in relational screening model to examine the relationship between attention performance levels and fluent reading skill levels of students with special learning disabilities. A total of 30 students 3rd, 4th and 5th grade attending the dyslexia education center in Bursa participated in the research. In addition, the parents of the students filled out the demographic information form. The students' reading fluency levels were measured using the Reading Aloud Skill and Reading Comprehension Test (SOBAT-II), and their attention performance was measured using the D2 Attention Test. With SOBAT-II, the reading speed, correct reading and fluent reading levels of students with special learning difficulties were determined. With the D2 Attention Test, the psychomotor speed, selective attention, focus score, and sustained attention levels of students with special learning disabilities were determined. In addition, the Demographic Information Form prepared by the researchers was used. The data obtained during the research were analyzed with the SPSS program. The research findings were statistically tabulated between fluent reading skills and attention performance.
Keywords: Special learning disability, reading fluency, attention, sobat-II, d2 attention test.

GİRİŞ

Özel öğrenme güçlüğünün (ÖÖG) okuma bozukluğuyla seyreden disleksi alt alanı; sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama sorunları ile karakterize nörogelişimsel bir sorun olarak tanımlanmaktadır (Apa, 2014). Okuma birçok bilişsel faktörün bir arada görev aldığı (Flores-Gallegos vd., 2021) karmaşık nörobiyolojik bir süreçtir (Alexander ve Slinger- Constant, 2004). Okuma öğrenmede etkili olan bilişsel faktörler; her iki gözün ritmik olarak hareketi, dikkat, hafıza, duyusal entegrasyon, görsel uzamsal koordinasyon, denge şeklinde sıralanabilir (Flores – Gallegos vd., 2021). Okuma çocukların akademik gelişiminde önemli bir beceri olup öğrenme sürecinde bilgiye açılan yoldur. Okul çağındaki çocukların okuma becerilerinde yetersizliklerin görülmesi, derslerdeki bilgi ve becerileri edinmede problemlerle karşılaşmalarına neden olur (Zulmiyetri vd., 2019). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların, okuma sırasında en sık karşılaştıkları problemlerden biri akıcı okuma sorunlarıdır (Melekoğlu, 2020:s. 47; Stevens vd., 2017). Akıcı okuma bir dakikada doğru okunan kelime sayısıdır (Melekoğlu, 2020: s.47). Akıcı okuma, kelimelerin otomatik olarak tanınmasını, kelimelerin otomatik olarak tanınması ise okuyucunun bilişsel kaynaklarını okuduğunu anlamaya yöneltmesini sağlar. (Stevens vd., 2017). ÖÖG'li öğrencilerin %57'si okumada .20 persentilin altında performans göstermektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler 2. ve 3. sınıfta akıcı okumada ilerlemeler kaydetmele-

rine karşın, okumada kendi sınıf seviyelerinden beklenen okuma düzeyine ulaşamamaktadırlar (Wanzek vd., 2017). Akıcı okuma, okuma yeterliliğinin ve okuduğunu anlama becerisinin önemli bir göstergesidir (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Fuch ve diğ.,2001). Akıcı okuma, okumanın yeterli düzeye ulaşmasında önemli bir faktördür, bu nedenle de geliştirilmesi gereken bir beceridir (Fuch vd., 2001; Zulmiyet-rivd., 2019). Baydık (2006) okuma güçlüğü olan çocukların otomatik ve hızlı okuyamadıklarını söyler. Özmen (2005) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarını değerlendirdiği araştırmasında öğrencilerin içerikleri tanıdıkları, gündelik yaşantılarına uygun metinleri okurken anlayarak okumanın sağlanması nedeniyle okuma hızlarının arttığını tespit etmiştir. Seçkin -Yılmaz ve Yaşaroğlu (2019) özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerini karşılaştıran çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösterenlere göre anlamlı bir şekilde yavaş okuduğunu, Arabacı (2021) ise özel öğrenme güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencilerinin akranlarına göre akıcı okumada yavaş olduklarını tespit etmiştir. Balcı (2019) özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin doğru okuma becerileri ve okuma hızlarının beklenen düzeyden düşük, ortalamanın altında kaldıklarını tespit etmiştir. Okuma güçlüğü olan öğrenciler doğru okuma ve okuma hızında yaşıtlarının altında performans göstermektedirler (Gökdemir ve Yakut, 2021).

Akıcı okuma sorunlarını belirlemek önemli olmakla birlikte akıcı okuma sorunlarının kaynağını tespit etmek de önemlidir. Çünkü akıcı okuma sorununu tespit etmek ateş ölçmek gibidir; ateşi belirleriz ancak ateşin kaynağına ilişkin net bir bilgi elde edemeyiz. Akıcı okuma sorunu olan öğrencilerin ek değerlendirmelerle okuma sorunun kaynağına ilişkin bilgi toplanması, öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını daha doğru bir şekilde planlanmasını sağlar (Murray vd., 2012). Dikkat süreçleri başta olmak üzere pek çok bilişsel süreç okuma becerisinin ediminde rol oynar. Dikkat, bilişsel süreçlerin gelişiminde ve bilginin işlenmesinde temel bir yeterlilik (Commodari ve Guarnera, 2005) ve akademik eğitim için gerekliliktir (Özcan, 2018). Dikkat öncelikleri tespit etme, sıralama, planlama, organizasyon becerilerinin tümünü kapsayan bir kavramdır (Yazgan, 2001). İlkokul dönemindeki akademik etkinliklerdeki temel amaçlardan biri, öğrencinin dikkatinin zorlanma ve hoşlanmaya dayalı olmasından çıkararak, öğrencinin dikkatinin yoğunlaşmasını ve sürdürülmesini sağlamaya çalışmaktır (Yaycı, 2018). Bilişsel süreçlerin gelişiminde ve ilerlemesinde dikkat süreçlerine yönelik çalışmalar bize, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda akıcı okumayı geliştirmede dikkatin etkili olabileceğini göstermektedir. Çünkü okuma dilsel, görsel ve dikkat gibi birden çok süreci içermekte, bu da özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda farklı yapıların okuma zorluğuna neden olma ihtimalini gündeme getirmektedir (Ordu, 2020). Örneğin otomatik isimlendirme yürütücü bir işlev olup okuma akıcılığıyla ilgilidir. Okumanın akıcı olmaması aynı zamanda yürütücü işlevlerin özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yeterince iyi kullanılmamasından kaynaklı olabilir (Akyürek, 2017). Disleksili çocukla-

rın okumalarındaki sorunlar çeşitli sebeplerden kaynaklanabilir (Gabrieli ve Norton, 2012). Özel öğrenme güçlüğünde okuma ile ilgili sorunlarda genel yaklaşım fonolojik sorunlara odaklansa da, zayıf dikkat işlemleme becerilerinin kod çözme ve okuma sorunlarına neden olduğuna ilişkin çalışmalar görülmeye başlanmıştır (Facoetti vd., 2010; Gabrieli ve Norton, 2012). İyi okurlar için bile okuma sırasında kod çözmede dikkat önemli bir unsurdur (Reynolds ve Besner,2006). Disleksi olan çocuklarda fonolojik kod çözmede çok duyulu bir dikkat eksikliği temel sorun alanlarından biri olarak görünmektedir (Facoetti, vd., 2006; Facoetti vd., 2009). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda seçici uzamsal dikkat ve görsel uzamsal sorunların görüldüğü, bu sorunların da okuma öğrenme için gerekli fonolojik ve ortografik temsillerin kazanılmasını etkileyebileceği çeşitli araştırmalarca ortaya konmuştur (Bosse vd., 2007; Facoetti vd., 2005; Facoetti vd., 2006; Franceschini vd., 2012). Öğrencilerin sesli okuma sırasında harflere, hecelere, kelimelere dikkat etmesi gerekir. Aynı zamanda öğrencilerin okuma sırasında, okudukları metinlerdeki anlam zincirini izlemeleri ve bu anlamı zihinlerinde oluşturmaları için sürece dikkatlerini vermeleri gerekir (Güneş, 2011). Okuma öğrenme, yazıyı oluşturan tüm harflerin doğru bir şekilde belirlenmesine bağlıdır ve harflerin doğru belirlenebilmesi çocuğun sahip olduğu görsel dikkat süresiyle ilişkilidir. Çünkü görsel dikkat harf tanımayı ve okumayı sağlar (Franceschini vd., 2012; Valdois vd., 2019). Dikkatin farklı bileşenleri okumanın her boyutunu etkiler. Örneğin seçici dikkat okumanın her boyutunda vardır. Okuma hızı ve doğruluğu, okuma öğrenmede önemli birleşenler olup bu bileşenlerin iyi işleyebilmesi için dikkat süreçleri aktif olmalıdır (Commodari,2017). Dikkat sorunları okuduğunu bir kerede anlayamama, odaklanamama gibi problemlere yol açar (Özcan, 2018). Görsel dikkat kaydırma sorunları özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda görülen problemlerden biridir (Bogon vd.,2014; Franceschini vd., 2012; Gabrieli vd., 2012; Giovagnoli vd., 2016; Tanır, 2017). Özel öğrenme güçlüğüne eşlik eden tanılar içerisinde DEHB tanısının sıklıkla karşımıza çıkması (Melekoğlu, 2020), dikkat dağınıklığı (Salman vd., 2012), dikkatin odaklanması ve sürdürülmesiyle ilgili sıkıntılar (Facoetti vd., 2000), kısa dikkat süresi, çevredeki uyarıcılar nedeniyle dikkatin çabuk dağılması, dikkati kaydırma sorunları (Ali ve Rafi, 2016), zaman sınırı olan görevleri yerine getirme, bir görevi başlatma bitirme, sürekli hareket etme, yönergeleri takip etme gibi problemler yaşamaları nedeniyle özel öğrenme güçlüğü olan çocukların, dikkat problemlerinin olup olmadığının belirlenmesi için kapsamlı bir değerlendirme yapılması gerekir (Çakıroğlu, 2018).

Literatür incelendiğinde öğrencilerin dikkat düzeyleriyle okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu araştırmalar mevcuttur (Erbay, 2013; Gür ve Katrancı, 2019). Buna karşın Jiang ve Farquharson (2018), boylamsal çalışmalarında dikkatin okuduğunu anlama üzerine etkisinin dolaylı olduğunu bulmuşlardır. Öte yandan, okul öncesi çocuklarda görsel uzamsal dikkat ve süresinin gelecekte okuma kazanımı için yordayıcı olduğuna ilişkin araştırmalar vardır (Franceschini vd., 2012;

Valdois vd., 2019). Okulöncesi çocukların görsel dikkat düzeyleri birinci sınıftaki akıcı okuma kapasitelerini tahmin etmede etkilidir ve görsel dikkat süresinin uzaması akıcı okumayı geliştirir (Valdois vd., 2019). Dikkat mekanizmaları harflerin seri olarak taranmasına yardımcı olur; bu mekanizmaların işleyişindeki bozulmalar ve eksiklikler grafiklerin görsel olarak işlenmesinde bozulmalara, ses birimlerinin çevrilmesini, fonolojik farkındalığın gelişimini olumsuz etkiler (Vidyasagar ve Pammer,2010). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde kod çözmede yavaş olanların görsel uzamsal dikkatinin de zayıf olduğu tespit edilmiştir (Facoetti vd., 2010). Yıldız ve Çetinkaya (2017) tipik gelişim gösteren 4. Sınıf öğrencilerinde akıcı okuma ile dikkat arasında ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında dikkat, okuma hızı arasında ilişki bulmuşlar ve dikkati iyi olan okurların okuma hızlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişler ve okuma hızını artırmak için dikkat etkinlikleri yapılmasını önermişlerdir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dikkatinin artırılmasına yönelik çalışmalar, dikkat süresinin ilerlemesiyle ile okuma hızı ve doğru okuma arasında niteliksel bir gelişme olduğunu bildirmişlerdir (Flores-Gallegos vd., 2021). Literatüre bakıldığında dikkat ile ilgili çalışmaların ağırlıklı olarak DEHB ile ilgili olduğu görülmektedir. Oysaki dikkat sorunları DEHB tanısı olmayan öğrenciler için de problem kaynağıdır (Bosse vd., 2007; Facoetti vd.,2005; Facoetti vd., 2006; Özcan, 2018). Dikkat sorunlarının erken teşhisi özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda okuma sorunlarının etkili bir şekilde önlenmesini sağlayabilir (Commodari,2017; Franceschini vd., 2012). Dikkatin öğrenme için önkoşul becerilerden biri olması ve özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma sorunlarının kaynağını araştırmak amacıyla bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri ile dikkat düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek hedeflenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Amaç 1: Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma düzeyleri ve dikkat düzeyleri nasıldır?

Amaç 2: Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma ile dikkat düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Amaç 3: Katılımcıların cinsiyete göre akıcı okuma ve dikkat puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Amaç 4: Katılımcıların destek eğitim süresine göre akıcı okuma ve dikkat puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Amaç 5: Katılımcıların aile okuma etkinliği yapmalarına göre akıcı okuma ve dikkat puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma ve dikkat düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel

tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını, değişkenler arasında ilişki varsa ne derece var olduğunu ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek için tasarlanan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2020).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmaya Bursa İlinde Disleksi Eğitim Merkezi'ne devam eden ilköğretim 3-4-5. sınıfa devam eden 11 kız, 19 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 30 öğrenci katılmıştır. Araştırmada random olmayan örneklem türlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmanın amacına bağlı olarak araştırmacı tarafından bilgi açısından zengin durumların seçilmesine dayanır. Ölçüt örneklemede örneklem için belirlenen ölçütleri karşılayan birimler araştırmacı tarafından örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırmada, öğrencilerin özel öğrenme güçlüğü tanısı olması ve ilköğretim 3-4-5. sınıf düzeyinde olması ölçüt olarak alınmıştır.

Tablo 1

Katılımcı Özellikleri

	Yıl	Frekans	%
Çocuğun yaşı	2010 yılı	12	40.0
	2011 yılı	13	43.3
	2012 yılı	5	16.7
	Total	30	100.0
Cinsiyet	Kız	11	36.7
	Erkek	19	63.3
	Total	30	100.0
Sınıf düzeyi	3.sınıf	3	10.0
	4. sınıf	17	56.7
	5.sınıf	10	33.3
	Total	30	100.0
Anne Eğitim	İlkokul	3	10.0
	Ortaokul	7	23.3
	Lise	15	50.0
	Lisans	5	16.7
	Total	30	100.0
Baba Eğitim durumu	İlkokul	5	16.7
	Ortaokul	5	16.7
	Lise	14	46.7
	Lisans	6	20.0
	Total	30	100.0
Ek Tanı	Var	4	13.3
	Yok	26	86.7
	Total	30	100.0

Konuşma Problemi	Oldu	15	50.0
	Olmadı	15	50.0
	Total	30	100.0
Okuma Öğrenme Zamanı	1.sınıf	18	60.0
	2. sınıf	9	30.0
	3.sınıf	3	10.0
	Total	30	100.0
Destek eğitim	1 yıldan az	3	10.0
	1 -2 yıl arası	8	26.7
	2 yıl ve üzeri	19	63.3
	Total	30	100.0
Okuma Etkinliği Yapma	Evet yaparız	22	73.3
	Hayır yapmayız	8	26.7
	Total	30	100.0

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğrencilerin ebeveynlerinin, araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu'nu doldurmaları sağlanmıştır. İkinci aşamada öğrencilere araştırmacılardan biri tarafından SOBAT-II Testi uygulanarak öğrencilerin testteki performansları video ile kayıt altına alınmıştır. Üçüncü aşamada, aynı araştırmacı tarafından D2 Testi uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak D2 Dikkat Testi, Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT-II) ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

SOBAT-II Testi: SOBAT-II Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu tarafından (2018) yılında geliştirilmiştir. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II, özel öğrenme güçlüğü olan 7-14 yaş arası çocukların okuma hızını, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirilmek üzere hazırlanmış bir testtir. Araştırma kapsamında testin okuma hızı, doğru okuma ve akıcı okuma alt ölçekleri kullanılmıştır. Testin A formu güvenilirlik bilgileri cronbach alfa okuma hızı 0,97, doğru okuma 0,93 bulunmuştur. B formu güvenilirlik bilgileri okuma hızı 0,97, doğru okuma 0,93'tür. Testin yaş ölçüt kabul edilerek hesaplanan geçerlilik katsayıları A formu için okuma hızı 0,40, doğru okuma 0,49'dur. B formu için geçerlilik katsayıları okuma hızı 0,42, doğru okuma 0,49'dur.

D2 Dikkat Testi: D2 Dikkat testi zamana karşı seçici dikkati ölçen bir testtir. 9- 60 yaş arası kişilere bireysel ya da grup olarak uygulanabilir. D2 dikkat testi 14 sıra ve her sırada 47 adet olmak üzere toplam 658 figür içermektedir. Testte 'd' ve 'p' harflerinden oluşur ve bu harflerin altında veya üstünde bir, iki, üç ve dört nokta bulunmaktadır. Testte harfler, noktaların sayısı ve kullanıldığı yöne göre toplam 16 farklı şekilde bulunabilmektedir. Testin uygulanacağı kişinin temel görevi toplam iki noktası olan 'd' harfini bulabilmektir. Bunlar testte üç farklı şekilde bulunabilmektedir. Bireye her sıra-

da belirtilen görevi yerine getirebilmesi için 20 sn süre verilmektedir. Testin uygulama süresi 8 dk civarıdır (Yaycı, 2013). D2 testinde Psikomotor Hız (TN), Seçici Dikkat (E1), E2, Dikkat salınımı (FR) ve Toplam Performans puanı (TN-E) puanları elde edilir (Yaycı, 2013). 9-10 yaş grubu geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Yaycı (2013) tarafından yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 24. 0 kullanılarak analiz edilmiştir. Birinci araştırma sorusuna yönelik olarak katılımcıların akıcı okuma ve dikkat düzeyleri frekans, ortalama, standart sapma gibi betimsel yöntemlerle hesaplanarak raporlanmıştır. İkinci araştırma sorusuna yönelik akıcı okuma ve dikkat düzeyleri değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Spearman Sıra Farkları Korelasyonu analizi yapılmıştır. Üçüncü, dördüncü ve beşinci araştırma sorularına yönelik olarak bağımsız örneklemler için nonparametrik testler uygulanarak raporlanmıştır. Verilerin analizinde kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak üzere Sobat-II video kayıt analizi için videoların %30'u yansız olarak seçilerek araştırmayı yürüten diğer bir araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirlik akıcı okuma için %97 oranında bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın amacı ve alt amaçlarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

1.Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeyleri ve Dikkat Performans Düzeylerini İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci amacı olan özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma düzeyleri ve dikkat performans düzeylerine ilişkin SOBAT-II ve D2 Dikkat Testi sonuçları betimsel istatistik değerleri kullanılarak Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2

ÖÖG Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Dikkat Performans Düzeyleri Betimsel İstatistik Değerleri

	N	Min.	Max	Ortalama	S.S.
Okuma Hız Puan	30	.00	62.00	13.800	15.838
Doğru Okuma Puan	30	.00	54.00	16.300	14.319
Akıcı Okuma Puan	30	.00	116.00	30.133	29.327
Psikomotor Hız (TN)	30	208.00	446.00	303.366	55.418
Seçici Dikkat (E1)	30	.00	91.00	37.066	30.689
ÖÖG (E2)	30	1.00	88.00	15.533	16.866
Dikkat salınımı (FR)	30	5.00	41.00	18.600	9.536
Test Perf. (TN-E)	30	26.30	390.00	244.576	65.415

Tablo 2 incelendiğinde, SOBAT-II den alınan en düşük okuma hızı puanı 0, en yüksek okuma hızı puanı 62, ortalama okuma hızı puanı 13,8 ve standart sapması

15,8'dir. SOBAT-II den alınan en düşük doğru okuma puanı 0 en yüksek okuma puanı 54, ortalama okuma hızı puanı 16,3 ve standart sapması 14,3'dır. SOBAT-II den alınan en düşük akıcı okuma puanı 0, en yüksek akıcı okuma puanı 116 ortalama akıcı okuma puanı 30 ve standart sapması 29,3'dür. D2 testinden alınan en yüksek puan 390, en düşük puan 26,3, ortalama 244,5 puan ve standart sapması 65,41'dir. D2 testinin alt testlerinden alınan puanlar ise, seçici dikkat (E1>20 ise seçici dikkat az) en az 0, en yüksek 91 puan olup ortalama 37,06 ve standart sapma 30,68'dir. ÖÖG Puan (E2>10 ise öög görülme olasılığı) en az puan 1, en yüksek puan 88 olup ortalama 15,5 ve standart sapma 16,8'dir. Dikkat Salınımı (FR puan>6 ise dikkat salınımı zayıf) en az 5 puan olup, en yüksek 41 puan, ortalama 18,6 ve standart sapma 9,53'dür.

Tablo 3

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Akıcı Okuma Yüzdelik Dilimleri

	Frekans	%
0-16 yüzdelik normal altı	24	80.0
16-84 yüzdelik normal	5	16.7
84-98 yüzdelik normal üstü	1	3.3
Total	30	100.0

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların 24'ünün akıcı okuma becerisi 0-16 arası yüzdelik dilimde, 5'nin 16-84 yüzdelik normal, 1'inin 84-98 yüzdelik normal üstü olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Özel öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin D2 Dikkat Testi Yüzdelik Dilimleri

	Frekans	%
0-49 yüzdelik zayıf	17	56.7
50-60 yüzdelik averaj	2	6.7
60-70 yüzdelik vasat	2	6.7
70-85 yüzdelik normal	3	10.0
85-100 yüzdelik iyi	6	20.0
Total	30	100.0

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların 17'sinin dikkat düzeyi 0-49'lık yüzdelik dilimde, 27'si 50-60 yüzdelik averaj, 2'si 60-70'lik yüzdelik vasat, 3'ü 70-85 yüzdelik normal, 6'sı 85-100 yüzdelik iyi olarak dağılım göstermektedir.

2. Akıcı Okuma ile Dikkat Performansı Arasındaki İlişkin Bulgular

Katılımcıların akıcı okuma düzeyleri ile dikkat performans düzeyleri arasındaki ilişki Spearman Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Akıcı Okuma ile Dikkat Performansı Arasındaki İlişki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

			Psikomotor Hız (TN)	Seçici dikkat (E1)	ÖÖG (E2)	Test Performansı (TNE)	Dikkat Salınım (FR)
Spearman's Rho	Okuma Hızı	Korelasyon Katsayısı	.341	.027	.015	.190	-.038
		Sig. (2-tailed)	.065	.886	.936	.315	.841
		N	30	30	30	30	30
	Doğru Okuma	Korelasyon Katsayısı	.247	-.057	.083	.134	.059
		Sig. (2-tailed)	.188	.764	.664	.480	.758
		N	30	30	30	30	30
	Akıcı Okuma	Korelasyon Katsayısı	.311	-.007	.052	.172	.033
		Sig. (2-tailed)	.094	.969	.783	.363	.864
		N	30	30	30	30	30

Çokluk vd. (2012)'ne göre korelasyon katsayısı değerleri 0,00 ilişki yok, 0,01-0,29 düşük düzeyde ilişki, 0,30-0,70 orta düzeyde ilişki, 0,71 – 0,99 yüksek düzeyde ilişki ve 1.00 mükemmel düzeyde ilişkiyi göstermektedir. Tablo 5 incelendiğinde Akıcı okuma ve dikkat test performans puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (r=.17, p> 05). Psikomotor hız ile okuma hızı arasında 0,34, doğru okuma arasında 0,25, akıcı okuma ile 0,31 korelasyon bulunmuş ancak anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır.

3. Cinsiyete Göre Akıcı Okuma ve Dikkat Performans Düzeyine İlişkin Bulgular

Katılımcıların SOBAT-II ve D2 testlerinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann -Whitney U testi ile incelenmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6 de verilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyete Göre Akıcı Okuma ve Dikkat Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Çocuk cinsiyet	N	Sıra Ortalama	Sıraların Toplamı
Okuma Hız	Kız	11	19.64	216.00
	Erkek	19	13.11	249.00
	Total	30		
Doğru Okuma	Kız	11	19.59	215.50
	Erkek	19	13.13	249.50
	Total	30		
Akıcı Okuma Puan	Kız	11	19.59	215.50
	Erkek	19	13.13	249.50
	Total	30		
Psikomotor Hız	Kız	11	17.91	197.00
	Erkek	19	14.11	268.00
	Total	30		
Seçici Dikkat(E1)	Kız	11	19.73	217.00
	Erkek	19	13.05	248.00
	Total	30		
ÖÖG (E2)	Kız	11	16.27	179.00
	Erkek	19	15.05	286.00
	Total	30		
Test Performansı (TN-E)	Kız	11	16.55	182.00
	Erkek	19	14.89	283.00
	Total	30		
Dikkat salınımı (FR)	Kız	11	19.41	213.50
	Erkek	19	13.24	251.50
	Total	30	-	-

	Okuma Hız	Doğru Okuma	Akıcı Oku-ma	Psiko-motor Hız	Seçici Dik-kat (E1)	ÖÖG (E2)	Test perfor-for-mans (TNE)	Dikkat salı-nımı (FR)
Mann-Whitney U	59.000	59.500	59.500	78.000	58.000	96.000	93.000	61.500
Wilcoxon W	249.000	249.500	249.500	268.000	248.000	286.000	283.000	251.500
Z	-1.966	-1.940	-1.938	-1.141	-2.005	-.366	-.495	-1.853
Önem Düzeyi	.049	.052	.053	.254	.045	.714	.621	.064

Tablo 6 incelendiğinde Mann-Whitney U analiz sonuçları gösterilmiştir. Buna göre, kızların akıcı okuma puanı ortalama puanı 19,59 iken erkeklerin ortalama puanı 13,3'dür. Kızların okuma hızı puanı 19,64, erkeklerin okuma hız puanı ortalama 13,11'dir. Kızların doğru okuma puanı 19,59, erkeklerin 13,13'dür. Kızların dikkat puan ortalamaları 16,5 erkeklerin ortalama puanları 14,8'dir.

Okuma hızı ve seçici dikkat puanlarında gruplar arasında anlamlı bir fark ol-

duğu görülmektedir (okuma hızı U= 0.49, p<.05; seçici dikkat U=.045, p<.05). Buna göre kız çocuklarının erkek çocuklarına göre okuma hızı puanı daha yüksek, seçici dikkat puanları ise daha düşüktür (E1 puan artıkça seçici dikkat azalmakta E1>20 ise seçici dikkat zayıftır).

4. Katılımcıların destek eğitim alma sürelerine göre akıcı okuma ve dikkat düzeyi sonuçlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların destek eğitim alma sürelerine ilişkin akıcı okuma ve dikkat düzeyleri ki-kare testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Destek Eğitim Süresine Göre Akıcı Okuma ve Dikkat Düzeyleri Ki- Kare Testi Sonuçları

	N	Ort.	Standart Sapma	Min	Maks
Okuma Hız	30	13.800	15.838	.00	62.00
Doğru Okuma	30	16.300	14.319	.00	54.00
Akıcı Okuma	30	30.133	29.327	.00	116.00
Psikomotor Hız (TN)	30	303.366	55.418	208.00	446.00
Seçici Dikkat (E1)	30	37.066	30.689	.00	91.00
ÖÖG(E2)	30	15.533	16.866	1.00	88.00
Toplam Performans (TNE)	30	244.576	65.415	26.30	390.00
Dikkat Salınım (FR)	30	18.600	9.536	5.00	41.00
Çocuğunuz kaç yıldır destek eğitim alıyor?	30	2.533	.681	1.00	3.00

	Çocuğunuz kaç yıldır destek eğitim alıyor?	N	Sıra Ort.
Okuma Hız	1 yıldan az	3	13.17
	1 -2 yıl arası	8	14.56
	2 yıl ve üzeri	19	16.26
	Total	30	
Doğru Okuma	1 yıldan az	3	17.33
	1 -2 yıl arası	8	13.69
	2 yıl ve üzeri	19	15.97
	Total	30	
Akıcı Okuma	1 yıldan az	3	15.33
	1 -2 yıl arası	8	13.63
	2 yıl ve üzeri	19	16.32
	Total	30	
Psiko-motor Hız (TN)	1 yıldan az	3	12.50
	1 -2 yıl arası	8	14.06

	2 yıl ve üzeri	19	16.58
	Total	30	
Seçici Dikkat (E1)	1 yıldan az	3	8.00
	1 -2 yıl arası	8	17.44
	2 yıl ve üzeri	19	15.87
	Total	30	
ÖÖG (E2)	1 yıldan az	3	15.83
	1 -2 yıl arası	8	13.19
	2 yıl ve üzeri	19	16.42
	Total	30	
Toplam Performans (TNE)	1 yıldan az	3	15.83
	1 -2 yıl arası	8	14.56
	2 yıl ve üzeri	19	15.84
	Total	30	
Dikkat Salınımı (FR)	1 yıldan az	3	8.50
	1 -2 yıl arası	8	16.69
	2 yıl ve üzeri	19	16.11
	Total	30	-

	Okuma Hız	Doğru Okuma	Akıcı Okuma	Psiko motor Hız	Seçici Dik-kat	ÖÖG (E2)	Test Per-for-mans (TNE)	Dikkat Salı-nımı (FR)
Ki-kare	.448	.526	.528	.847	2.609	.766	.124	2.137
Sd								
Önem Düzeyi	.799	.769	.768	.655	.271	.682	.940	.343

Yapılan Ki-kare analizinde Okuma Hızı χ^2 (0,448) =.79; Doğru Okuma χ^2 (0,526)= .769, Akıcı Okuma χ^2 (0,528)=.768; Psiko-motor Hız χ^2 (0,847)=.655, Seçici Dikkat χ^2 (2,609)=.271; ÖÖG χ^2 (0,766)=.682, Test Performans Dikkat Puan χ^2 (0,124)=.940; Dikkat Salınımı χ^2 (2,137)=.343 değerleri elde edilmiş ve bu değerler p>.05 olması nedeniyle destek eğitim süresi ile akıcı okuma ve dikkat puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu kullanılan destek eğitim süresinin çocukların akıcı okuma becerilerini ve dikkat puanları arttırmada farklı etkilerin olmadığını göstermektedir.

5. Katılımcıların aileleriyle okuma etkinliği yapma durumlarına göre Akıcı Okuma ve Dikkat Puanlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların aileleriyle okuma etkinliği yapma durumları Mann-Whitney U Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Aileleriyle Okuma Etkinliği Yapma Durumlarına Göre Akıcı Okuma ve Dikkat Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sap.	Min	Max
Okuma Hız Puan	30	13.800	15.838	.00	62.00
Doğru Okuma Puan	30	16.300	14.319	.00	54.00
Akıcı Okuma Puan	30	30.133	29.327	.00	116.00
Psikomotor Hız	30	303.366	55.418	208.00	446.00
Seçici Dikkat	30	37.066	30.689	.00	91.00
ÖÖG	30	15.533	16.866	1.00	88.00
Test Performans (TN-E)	30	244.576	65.415	26.30	390.00
Dikkat salınımı (FR)	30	18.600	9.536	5.00	41.00
Çocuğunuzla birlikte okuma etkinliği yapar mısınız?	30	1.266	.449	1.00	2.00

	Çocuğunuzla birlikte okuma etkinliği yapar mısınız?	N	Sıra Ort.	Sıra Num. Ort.
Okuma Hız	Evet yaparız	22	16.23	357.00
	Hayır yapmayız	8	13.50	108.00
	Total	30		
Doğru Okuma	Evet yaparız	22	17.11	376.50
	Hayır yapmayız	8	11.06	88.50
	Total	30		
Akıcı Okuma	Evet yaparız	22	16.52	363.50
	Hayır yapmayız	8	12.69	101.50
	Total	30		
Psikomotor Hız (TN)	Evet yaparız	22	15.95	351.00
	Hayır yapmayız	8	14.25	114.00
	Total	30		
Seçici Dikkat (E1)	Evet yaparız	22	15.39	338.50
	Hayır yapmayız	8	15.81	126.50
	Total	30		
ÖÖG (E2)	Evet yaparız	22	14.93	328.50
	Hayır yapmayız	8	17.06	136.50
	Total	30		
Dikkat Test Performansı (TN-E)	Evet yaparız	22	15.98	351.50
	Hayır yapmayız	8	14.19	113.50
	Total	30		
Dikkat salınımı (FR)	Evet yaparız	22	16.09	354.00
	Hayır yapmayız	8	13.88	111.00
	Total	30		

	Oku-ma Hız	Doğ-ru Oku ma	Akıcı Oku-ma	Psi-ko-mo-tor Hız (TN)	Seçici Dik-kat (E1)	ÖÖG (E2)	Test Perfor-for-mans (TN-E)	Dikkat Salınım (FR)
Mann-Whitney U	72.000	52.500	65.500	78.000	85.500	75.500	77.500	75.000
Wil-coxon W	108.000	88.500	101.500	114.000	338.500	328.500	113.500	111.000
Z	-.753	-1.668	-1.056	-.469	-.117	-.587	-.493	-.610
Önem Düzeyi	.451	.095	.291	.639	.906	.557	.622	.542

Tablo 8 incelendiğinde Mann-Whitney U analiz sonuçları gösterilmiştir. Katılımcıların aileleriyle okuma etkinliği yapmalarıyla akıcı okuma ve dikkat puanlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Akıcı Okuma U= 0,29, p>.05; Dikkat Test Performans Puan U= 0,62, p>.05).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin dikkat düzeyleri ile akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini ve dikkat düzeyi ile akıcı okuma becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında; özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma düzeyinin yaş ve sınıf düzeylerinin altında yani normalaltı okuma düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlarla ilgili olarak alan yazın incelendiğinde özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma hızı ve doğru okuma puanlarının sınıf ve yaş seviyesinin altında olduğu görülmektedir (Arabacı,2021; Balcı,2019; Gökdemir ve Yakut,2021; Seçkin Yılmaz ve Yaşaroğlu,2020).

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının dikkat düzeyinin zayıf olduğu belirlenmiştir ve bu sonuç Facoetti, vd., (2009), dislekside ortaya çıkan okuma güçlüklerinin dikkat eksikliğinin bir sonucu olduğunu, dikkatin okuma için yordayıcı olduğu sonucuyla desteklenmektedir. Aynı zamanda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda, dikkati kaydırma ölçümlerinde sağlıklı kontrol grubuna göre belirgin kusurlar ve yavaşlık (Lewandowska vd., 2014; Tanır, 2017), bölünmüş dikkatte azalma (Lewandowska vd., 2014) görülmektedir. Tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla D2 testi kullanılarak yapılan değerlendirmede disleksi olan çocukların D2 testinde daha fazla hata yaptıkları belirlenmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların dikkat düzeyleri farklı olması, çocukların bilişsel profillerini göz önünde bulundurarak bireye

özgü programlar hazırlamak için teşvik edici olabilir (Lewandowska vd., 2014). Bizim çalışmamamızda da katılımcıların 17 sinin dikkat düzeyinin zayıf olduğu, bu tip farklılıkların daha geniş gruplarda test edilmesinin önemli olabileceği, ayrıca çocukların dikkat gibi çeşitli bilişsel farklılıklarının bireysel eğitim programlarının hazırlanmasında ve çocukların gelişimi için önemli olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında; özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma ve dikkat puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak alan yazında bizim araştırmamızdan farklı sonuçlar elde edilen araştırmalar mevcuttur. Flores-Gallegos vd., (2021) okuma bozukluğu olan çocuklarla yürüttükleri deneysel çalışmada yapılan eğitim sonucu deney grubunda görsel dikkat çalışmalarının yapılmasıyla okuma hızının arttığı, okuma hızı ile görsel dikkat arasında anlamlı pozitif bir korelasyon bulmuşlardır. Lewandowska vd., (2014), özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla hem okuma puanlarının düşük hem de dikkat testlerinde daha fazla hata yaptıklarını belirlemiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında; kızların ve erkeklerin akıcı okuma ve dikkat puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak okuma hızı ve seçici dikkat puanları arasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre kızların okuma hızı puanı erkeklere kıyasla daha yüksek iken, seçici dikkat puanı daha düşüktür. Balcı (2019) özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını, Armut-Türkyılmaz (2017) ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha akıcı okuduklarını bildirmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan destek eğitim süresine göre katılımcıların akıcı okuma ve dikkat puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği (2016) *''Rehabilitasyon Merkezlerinin Öğrenme Güçlüğü Bireylere Katkısı, Velilerin Beklentileri Ve Bu Kuruluşların Verimlilik Analizi Araştırması''* raporuna göre araştırmaya katılan 150 uzmanla yapılan görüşmede özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara verilen destek eğitimin, bu çocukların özellikle matematik, Türkçe gibi akademik derslerde okul başarısına katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı raporda 150 aile ile yapılan görüşmede, aileler destek eğitim ile çocuklarının akademik ve davranışsal olarak geliştiğini bildirmişlerdir.

Araştırmanın beşinci sorusu olan katılımcıların aile okuma etkinliği yapmalarına göre akıcı okuma ve dikkat puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Başar vd. (2021), ailesi ilk okuma yazma sürecine katılan ve katılmayan özel öğrenme güçlüğü olan iki çocukla yaptıkları araştırmada ailesi eğitim sürecine katılan çocukların diğerlerine göre yarısı zamanda ilk okuma yazma sürecini tamamladığını bildirmişlerdir. Yine Tekin (2017) ailenin eğitim sürecine katılmasının özel öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimine katkısı olduğunu bildirmiştir.

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma ve dikkat düzeyleri arasın-

daki ilişkiyi incelediğimiz araştırmanın katılımcı sayısının az olması nedeniyle değişkenler arası ilişkilerin daha geniş örneklem üzerinde incelenmesi araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Aynı zamanda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dikkat düzeylerini değerlendirmek için dikkatin farklı boyutlarını ölçen testlerin kullanılarak yapılacak araştırmaların özel öğrenme güçlüğü olan çocukların dikkat profillerine ilişkin daha ayrıntılı bilgi edinmek mümkün olacaktır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların bilişsel profillerinin bireysel eğitimlerini planlamada önemli olabileceğini ve bu konuda araştırmaların yapılmasını bir ihtiyaç olarak değerlendirmekteyiz.

KAYNAKÇA

Akyürek, G. (2017). *Disleksili çocuklarda bilişsel terapinin yürütücü işlevler ve aktivite rutinlerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Alexander, A. W. & Slinger-Constant, A. M. (2004). Current status of treatments for dyslexia: critical review. *Journal of Child Neurology*, 19 (10), 744-758.

Ali, S. & Rafi, M. (2016). Learning disabilities: characteristics and ınstructional approaches. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE),* 3 (4), 111-115.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı (DSM-5)* (5. Baskı) (Çev.: Ertuğrul Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği

Arabacı, G. (2021). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-24.

Armut, M., Türkyılmaz, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *KEFAD,* 18 (3), 348 – 375.

Balcı, E. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33 (2), 262-274.

Başar, M., Göncü, A. ve Baran, M.S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 13 (4), 2277-2290.

Baştuğ, M., Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (4), 394-411.

Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 7 (1), 29-36.

Bogon J., Finke, K., Schulte-Körne, G., Muller, H. J., Schneider, WX., Stenneken, P. (2014).

Parameter-based assessment of disturbed and intact componentsof visual attention in children with developmental dyslexia. *Developmental Science,* 17 (5), 697–713.

Bosse, M. L., Tainturier, M. J. & Valdois, S. (2007). Developmental dyslexia: The visual attention span deficit hypothesis. *Cognition,* 104, 198–230.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.

Commandari E., Guernera M. (2005). Attention and reading skills. *Perceptual and Motor Skills*, 100 (2), 375-86.

Commodari, E. (2017). Novice readers: the role of focused, selective, distributed and alternating attention at the first year of the academic curriculum, *i-Perception,* 8 (4), 1-18.

Çakıroğlu, O. (2018). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar (*6. Baskı). Melekoğlu, M.A ve Çakıroğlu, O. (Ed.). Vize Akademik.

Çokluk, O., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli spss ve lisrel uygulamaları*. Pegem Yayıncılık.

Disleksi Öğrenme Güçlüğü (2016). *Rehabilitasyon merkezlerinin öğrenme güçlüğü bireylere katkısı, velilerin beklentileri ve bu kuruluşların verimlilik analizi araştırması*. Ankara. http://disleksidernegi.com/c/Wk2jdkY

Erbay, F. (2013). Dikkat toplama ve okuma olgunluğu değişkenlerinin altı yaş çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerini yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 422-429.

Facoetti, A., A. N. T., Milena R., Maria L., Carmen C., Raffaella G., Massimo M. & Marco Z. (2009). Multisensory spatial attention deficits are predictive of phonological decoding skills in developmental dyslexia, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22 (5), 1011-25.

Facoetti, A., Lorusso, M. L., Paganoni, P., Cattaneo, C., Galli, R., Umiltà, C., & Mascetti, G. G. (2003). Auditory and visual automatic attention deficits in developmental dyslexia. *Cognitive Brain Research,* 16 (2), 185-191.

Facoetti, A., Lorusso, M. L., Cattaneo, C., Galli, R., & Molteni, M. (2005). Visual and auditory attentional capture are both sluggish in children with developmental dyslexia. *Acta Neurobiologiae Experimentalis*, 65, 61–72.

Facoetti, A., Paganoni, P., Turatto, M., Marzola, V. ve Mascetti G. (2000). Visuospatial attention in developmental dyslexia. *Cortex*, 36, 109-123.

Facoetti,A., Trussardi, A.N., Ruffino, M., Lorusso, M.L., Cattaneo, C., Galli, R., Molteni,M. & Zorzi, M. (2010). Multisensory spatial attention deficits are predictive of phnological decoding skills in developmental dyslexia. *Journal of Cognitive Neuroscience,* 22 (5), 1011–1025.

Facoetti, A., Zorzi, M., Cestnick, L., Lorusso, M. L., Molteni, M., Paganoni, P., et al. (2006). The relationship between visuo-spatial attention and nonword reading

in developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 23, 841–855.

Flores R., Gallegos P.R., Fernández L.T. (2021). Effects of a virtual reality training program on visual attention and motor performance in children with reading learning disability. *International Journal of Child-Computer Interact.*

Franceschini S, Gori S, Ruffino M, Pedrolli K, Facoetti A. (2012). A causal link between visual spatial attention and reading acquisition. *Current Biology*, 22, 814–19.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an ındicator of reading competence: A Theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), 239-256.

Gabrieli, John D.E., Norton E. S. (2012). Reading abilities: Importance of visual-spatial attention. *Current Biology*, 22 (9).

Giovagnoli G, Vicari, S., Tomassetti S. & Menghini D. (2016). The role of visual spatial abilities in dyslexia: Age Differences in Children's Reading. *Front Psychol*, 7 (1997), 260.

Gökdemir, M., Yakut, A. D. (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (2), 330-342.

Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (191), 7 – 23.

Gür, D., & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyi, öz düzenleme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atlas International Refereed Journal on Social Sciences*, 4 (23), 780-802.

Jiang,H. & Farquharson, K. (2018). Are working memory and behavioral attention equally important for both reading and listening comprehension? A developmental comparison. *Reading and Writing*, 31, 1449–1477.

Karabulut, R. & Mertol, H. (2020). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*, Nobel Akademi.

Lewandowska, M., Milner, R., Ganc, M., Włodarczyk, E. & Skarżyński, H. (2014). Attention Dysfunction Subtypes of Developmental Dyslexia. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 20, 2256-2268.

Melekoğlu, M.A. (2020). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (7. Baskı). Melekoğlu, M.A. ve Çakıroğlu, O. (Ed.). Vize Akademik

Melekoğlu, M. A., Erden, H. G. ve Çakıroğlu, O. (2018). *Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi-II (SOBAT-II), Uygulayıcı El Kitabı.*

Murray, M. S., Kristen A. M. & Sheila M. C. (2012). Assessment as a Strategy to Increase Oral Reading Fluency. *Intervention in School and Clinic*, 47 (3) 144–151.

Ordu, F. (2020). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Rıdvan Karabulut, Hüseyin Metol (Ed.) Nobel Akademik Yayıncılık.

Özcan, M. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Lefkoşe: Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitü-

sü.

Özmen, R. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30 (136), 25-30.

Reynolds, M., & Besner, D. (2006). Reading aloud is not automatic: Processing capacity is required to generate a phonological code from print. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 32 (6), 1303–1323.

Salman,U., Özdemir, S., Salman, A.B., Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *FNG & Bilim Tıp Dergisi*, 2 (2), 170-176.

Seçkin Y. Ş., Yaşaroğlu, H. (2019). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, sözcük bilgisi ve sözel bellek performanslarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53 (2), 751-780.

Stevens, E.A., Walker, M. A., Vaughn, S. (2017). The Effects of Reading Fluency Interventions on the Reading Fluency and Reading Comprehension Performance of Elementary Students With Learning Disabilities: A Synthesis of the Research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50 (5), 576-590.

Tanır, Y. (2017). *Disleksi ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların nörobilişsel profillerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi

Tekin, A. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerle İlgili Aile Görüşlerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi

Valdois, S., Roulin J. L., Bosse M. L. (2019). Visual attention modulates reading acquisition. *Vision Research*, 165 (152-161).

Vidyasagar T.R., Pammer K. (2010). Dyslexia: a deficit in visuo–spatial attention, not in phonological processing. *Trends Cogn. Sci.*, 14 (57), 63.

Wanzek, J., Otaiba, A. S., Petscher, Y. (2014). Oral reading fluency development for children with emotional disturbance or learning disabilities. *Exceptional Children*, 80 (2), 187-204.

Yaycı, L. (2013). d2 dikkat testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 43-79.

Yaycı, L. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini grup çalışması yoluyla geliştirme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (15).

Yazgan, Y. (2001). *Hiperaktif çocuk okulda*. Yankı Yazgan (Ed.). Evrim Yayınevi.

Yıldız, M., Çetinkaya, Ç. (2017). The Relationship between good readers' attention, reading fluency and reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research* 5 (3), 366-371.

Zulmiyetri, Z., Kasiyati, K., Kusumastuti, G. (2019). Improving reading fluency thorugh videoscribe for student with learning disabiltiy. *International Journal of Research in Counseling and Education*, 3 (2), 76-81.

Extended Abstract

Introduction: Dyslexia sub-domain of specific learning disability with reading disorder; It is defined as a neuro-developmental problem characterized by problems with word reading accuracy, reading speed, reading fluency and reading comprehension (Apa, 2014). Reading is a complex learning process in which many cognitive factors work together. Cognitive factors that are effective in learning to read can be listed as follows: rhythmic movement of both eyes (saccadic eye moment), attention, memory, sensory integration, visuospatial coordination, balance (Flores-Gallegos, Rodriguez-Leis, Fernandez, 2021). Reading is an important skill in the academic development of children and is the get to knowledge in the learning process. The inadequacies in reading skills of school-age children cause them to encounter problems in acquiring knowledge and skills in lessons (Zulmiyetri vd., 2019). One of the most common problems that children with special learning disabilities encounter while reading is fluent reading problems (Melekoğlu, 2020; Stevens et al. 2017). Fluent reading is the number of words read correctly in one minute (Melekoğlu, 2020). 57% of students with Learning Disabilities perform below the .20th percentile in reading. Although students with special learning disabilities make progress in fluent reading in the 2nd and 3rd grade, they cannot reach the expected reading level in their own grade levels in reading (Wanzek et al., 2017). Yıldız and Çetinkaya (2017) examined the relationship between fluent reading and attention in 4th grade students, found a relationship between attention and reading speed, and determined that the reading speed of the readers with good attention was higher and recommended attention activities to increase the reading speed. It is aimed to examine the relationship between reading fluency levels and attention levels of students with special learning disabilities, in order to investigate the source of fluent reading problems of children with special learning disabilities, as attention is one of the prerequisite skills for learning.

Aim: This research was carried out in primary school 3-4-5 students with special learning difficulties. This study was conducted to determine the relationship between fluent reading skills and attention performances of primary school students.

Method: The research was designed in relational screening model to examine the relationship between attention performance levels and fluent reading skill levels of students with special learning disabilities.

Study Group: 30 primary school 3rd, 4th and 5th grade students attending the dyslexia education center in Bursa participated in the research. In addition, the parents of the students filled out the demographic information form.

Data Collection: The students' reading fluency levels were measured using the Reading Aloud Skill and Reading Comprehension Test (SOBAT-II), and their attention performance was measured using the D2 Attention Test. The students' fluent reading

skill levels were measured using the Reading Aloud Skill and Reading Comprehension Test (SOBAT-II), and their attention performance was measured using the D2 Attention Test. With SOBAT-II, the reading speed, correct reading, and fluent reading levels of students with special learning difficulties were determined. With the D2 Attention Test, the psychomotor speed, concentration performance, selective attention, focus score, and sustained attention levels of students with special learning disabilities were determined. In addition, the Demographic Information Form prepared by the researchers was used.

Data Analysis: The data obtained during the research were analyzed with the SPSS program. The research findings were statistically tabulated between fluent reading skills and attention performance.

Findings and Discussion: As a result of the research, it was seen that the fluent reading level of the students with special learning difficulties was below their grade level, that is, they had a reading level below normal. Again, it was determined that more than half of the students participating in the study had weak attention levels. When the literature regarding these results is examined, it is seen that the reading speed and correct reading scores of children with special learning disabilities are below the grade and age level (Arabacı, 2021; Balcı, 2019; Gökdemir and Yakut, 2021; Seçkin Yılmaz and Yaşaroğlu, 2020)

It was determined that more than half of the students participating in the study had poor attention levels, and this result is supported by the conclusion of Facoetti, et al., (2009), that reading difficulties in dyslexia are a result of attention deficit, and attention is a predictor for reading. At the same time, children with special learning disabilities have significant defects and slowness in attention shift measurements compared to the healthy control group (Lewandowska et al., 2014; Tanır, 2017), and a decrease in divided attention (Lewandowska et al., 2014).

Result and Suggestions: Due to the small number of participants in the study in which we examined the relationship between fluent reading and attention levels of children with special learning disabilities, examining the relationships between variables on a larger sample is among the limitations of the research. We consider that the cognitive profiles of children with special learning disabilities may be important in planning their individual education and that there is a need to conduct more research on this subject.

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yönetici-Öğretmen İş Birliği ile Öğretmen Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Investigating the Relationship between Administrator-Teacher Collaboration and Perceptions of Teachers' Self-Efficacy

Füsun KUBİLAY*

Geliş/Submitted: 06.01.2022
Kabul/Accepted: 17.03.2022
Yayın/Published: 26.03.2022

10.29228/INESJOURNAL.56780

Makale Türü: **Araştırma Makalesi** Article Information: **Research Article**

Citation / Atıf

Kubilay, F. (2022). Yönetici-öğretmen iş birliği ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 350-372.

Kubilay, F. (2022). Investigating the relationship between administrator-teacher collaboration and perceptions of teachers' self-efficacy. *The Journal of International Education Science*, 9 (30), 350-372.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

***Öğretmen/Okul Müdürü, Millî Eğitim Bakanlığı, fusunkubilay033@gmail.com**

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yönetici-Öğretmen İş Birliği ile Öğretmen Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki [1]

Investigating the Relationship between Administrator-Teacher Collaboration and Perceptions of Teachers' Self-Efficacy

Füsun KUBİLAY

Öz: Çalışmanın amacı; yönetici ve öğretmen iş birliği düzeyi ile eğitimcilerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018- 2019 eğitim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesinde 21 devlet ilkokulu ve 21 devlet ortaokulu, örneklem grubunu ise evrende yer alan okullar arasından oransız küme örnekleme modeli kullanılarak seçilen 6 ilkokul ve 6 ortaokul içerisinde görev alan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 213 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğretmen öz yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve iş birliği düzeylerini belirlemeye yönelik "Takım Algısı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre değişmezken, yaş gurubuna, kıdem yılma ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Yaşı ve kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlerin genç öğretmenlere kıyasla daha yüksek ve benzer şekilde hizmet içi alan öğretmenlerin almayanlara göre daha yüksek değerler almaları araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Araştırmacının esas sorusuna yanıt olarak ise yönetici öğretmen iş birliği düzeyi ile öğretmen öz yeterlikleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlik, iş birliği, yönetici, öğretmen.

---

[1] "COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışmanın ver toplama safhası 2018-2019 yıllarında gerçekleştirildiği için etik kurul onayı gerekmemektedir. Bu çalışma, Maltepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anadilim Dalı'nda Dr. Öğr. Üyesi Şahin ÇETİN danışmanlığında yürütülen ve Füsun KUBİLAY tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. Ethics committee approval is not required for this article. This study derived from author's master thesis.

Abstract: The purpose of this study is to examine the relationship between administrators' and teachers' levels of collaboration and educators' self-efficacy perceptions. The research employed a search model. The universe of the research is comprised of 21 public primary schools and 21 public secondary schools in Istanbul's Ataşehir district during the 2018-2019 academic year, and the sample group is comprised of 213 administrators and teachers who volunteered to participate in the research and worked in six primary schools and six secondary schools selected using the disproportionate cluster sampling model among the universe's schools. The "Teacher Self-Efficacy Scale" was used to assess teachers' self-efficacy, and the "Team Perception Scale" was used to assess collaboration. While teachers' self-efficacy perceptions did not differ significantly by gender, they did differ significantly by age group, seniority, and in-service training. Among the research's findings is that teachers with more years of experience and seniority have higher values than younger teachers, and similarly, teachers who are in-service have higher values than those who are not. In response to the researcher's central question, it is discovered that there is a highly positive and significant relationship between the degree of collaboration between the principal and teacher and the teachers' self-efficacy.
Keywords: Self-efficacy, collaboration, administrator, teacher.

Giriş

Eğitim sisteminin en alt birimini oluşturan okul, toplumun eğitim istek ve beklentilerini karşılayan bir örgüt olarak ifade edilebilir. Bu örgütte yer alan tüm birimler toplumun eğitime dair istek ve beklentilerine uygun nitelikte ve başarıda insanları yetiştirebilmek için çabalarlar (Hoşgörür, 2003). Okul sisteminde de tıpkı içinde insan barındıran diğer tüm sistemler gibi bir etkileşim ve iletişim vardır. Bu sistemin içerisinde yer alan insanlar yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve eğitime yardımcı diğer personelleri kapsayan geniş bir ağ oluşturmaktadır. Bu birimler, okul içerisinde birbirleriyle formal ya da informal biçimde sürekli ve dinamik bir iletişim ve iş birliği içinde bulunmaktadır. Özellikle okuldaki yönetici ve öğretmenlerin iletişim ve iş birliğinin kalitesi ve seviyesi okuldaki eğitimin kalitesi üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okullardaki kalite düzeyini, yeterliği, etkinlik ve verimliliği belirleyen en önemli faktörlerin başında gelen öğretmenler, nitelik ve yeterlik düzeyleri açısından toplumun inşasında oldukça mühim bir rol oynamaktadır. Gerek toplumun gerekse üyesi bulunduğu organizasyonun başarısını belirleme açısından düşünüldüğünde, öğretmenlerin motivasyon kaynaklarını ve kendilerine ilişkin algılarını etkileyen faktörler her dönem için incelemeye ve araştırılmaya değer konular olmaya devam edecektir.

Öz yeterlik kavramı günümüzde gerek iş yaşamında gerekse sosyal yaşamda birçok teknik ve sosyal sistem içinde rol oynayan insan olgusunun kapasite ve başarı potansiyelini etkileyen önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yıllar içeri-

sinde artarak devam eden öz yeterlik kavramına yönelik araştırmaların temelini Bandura'nın ilk defa 1977 yılında yayımladığı "Self-Efficacy: Toward A Unifiying Theory Of Behavioral Change" (Öz yeterlik: Davranışsal Değişim Teorisinin Birleştirilmesine Doğru) adlı makalesi oluşturmaktadır. Bandura tarafından birçok araştırmaya konu edilen öz yeterlik kavramı, kişinin hedeflenen performansı sergilemek için gerekli faaliyetleri düzenleme ve gerçekleştirme kapasitesine ilişkin yargısı olarak belirtilmiştir (Bandura, 1986). Öz yeterlik genel batlarıyla kişinin zorlu görevleri başarıyla tamamlayabilmesi için ihtiyaç duyacağı çabayı gösterebileceğine ve bunun üstesinden gelebileceğine duyduğu güven, olarak tanımlanmasının yanında (Yıldız, 2015) bireyin görevi veya amacı gerçekleştirme doğrultusunda harekete geçebilme motivasyonun, ilerleme kararlılığının ve karşılaştığı engellere direnme gücü gibi çeşitli beceriler ile yakından ilişkili bir kavram olarak da ele alınmaktadır. Eccles ve Wigfield (2002) kişinin bir problemi çözmesi veya bir görevi tamamlaması için sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanabileceğine olan güveni temsil ettiğini belirtmektedir. Öz yeterlik kavramı, becerilerdeki yetkin olma halini ifade etmekten ziyade kişinin bu becerilerine duyduğu inancı ifade eder. Yıllar içerisinde sosyal öğrenme kuramının giderek araştırmalarda daha fazla yer almaya başlaması ile yeterlik inancının sıklıkla araştırmalara konu edilmesi ve dolayısıyla bir eylemi gerçekleştirilmesinde önemli olan hususun bu eylemi gerçekleştirebilmeye olan inanç ile yakından ilgili olduğu konusunun daha çok altının çizilmesi anlamına gelmiştir (Çapri ve Kan, 2007).

Bireyler başkalarının yaptıklarını, çevresini gözlemleyerek durumların olası sonuçları hakkında fikir sahibi olup bu şekilde öğrenme ve kendini geliştirme eğilimi göstermektedir. Böyle bir öğrenme stili öz yeterlik kavramını da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda ele alman öz yeterlik dört temel üzerinde ilerlemektedir. Bunlar; etkin deneyimler sonucu ortaya çıkan performans başarıları, sosyal ikna, başkalarının deneyimlerinden elde edilen ikincil öğrenme ve duygusal durumlardır (Bandura, 1993; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Öz yeterlik alanında yapılan çalışmaların öğretmen öz yeterliğini de kapsadığı söylenebilir (Bandura, 1997). Öz yeterliğin becerilere değil kişinin kendine duyduğu inanca odaklanması durumu öğretmen öz yeterliğinde de söz konusudur. Buna göre öğretmen öz yeterlik algıları öğretmenlerin eğitim öğretim becerilerini değil, öğrencilerin akademik performanslarını etkileme kapasitelerini ve/veya eğitim süreçlerinde üstlendiği görevlerini başarılı bir şekilde tamamlama konusundaki kendilik algılarını tanımlamaktadır (Aston, 1984; Atıcı, 2000). Buradan yola çıkarak öğretmen öz yeterliği tanımını genel batlarıyla öğretmenlerin kendi yeteneklerine ve bu yeteneklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine duyduğu inanç olarak tanımlamak mümkün hale gelir. Bu tanımın içerisinde okul kaynaklarını etkin kullanma, etkili karar mekanizmasına sahip olma, uygun sınıf yönetimi stratejisi belirleme ve uygulayabilme, sınıf ve okul iklimi

oluşturma, aileyi ve çevreyi eğitime dâhil etme gibi çeşitli yetkinlikler bulunmaktadır (Soodak ve Podell, 1996; Wheatley, 2005).

Öz yeterlik sahibi öğretmenler, kendilerine eğitim stratejileri ve sınıf yönetimi becerileri hakkında güven duyar (Baltaoğlu-Gökdağ, Sucuoğlu ve Yurdabakan, 2015). Okullardaki eğitim ortamlarının yapılandırılması, yenilenmesi ve verimli bir hale gelebilmesi için öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının dikkate alması bir etmen olduğunu kabul etmek gerekmektedir (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012). Tüm bu sebepler göz önüne alındığında öğretmenin sahip olduğu mesleki potansiyelini öğrencilerin eğitimine destek sağlayabilecek şekilde eğitsel süreçlerde ortaya koyabilmesi için güçlü bir öğretmen öz yeterlik algısına sahip olması beklenmektedir (Akgün, 2013).

Öz yeterlik kavramının temelinde performans başarıları, ikincil öğrenme, sosyal ikna ve duygusal durumların olduğu kabul edildiğinden bu paradigma ile yaklaşıldığında öğretmen öz yeterliği konusunda karşımıza organizasyon içindeki iş birliği kavramı ve bu kavramın önemi çıkmaktadır. Öğretmen öz yeterliğinin geliştirilmesinde özellikle ikincil öğrenme ve sosyal iknanın gerçekleştirilmesi, bunun için de diğer öğretmenlerle olan iş birliği, okul yönetimine katkı sağlama ve tüm bu iş birliği ile okul içerisinde ekibin parçası olma duygusunun öğretmene yerleşebilmesi sağlanmalıdır. Bu açıdan okul örgütü içerisinde iş birliği ile hareket etmek son derece önemlidir (Goddard ve Goddard, 2001; Skaalvik ve Skaalvik, 2007).

Yönetim kavramsal olarak amaçlara insanlar vasıtası ile ulaşma veya insanlara iş yaptırarak amaçlara ulaşma sanatı olarak değerlendirildiğinden sosyal bir olgu olarak insanın bütün inceliklerini bilmek ve anlamak gerekmektedir. Doğru iletişimden, uygun örgüt kültürüne, bireylerin motivasyon unsurlarını doğru anlamaktan, örgütsel aidiyete birçok faktörü iyi ölçmek ve bütün paydaş ve çıkar gruplarının menfaatlerini gözetmek gerekmektedir. Bu sorumluluğun bilincine varan müdürlerin okullarında çalışan öğretmenlerin de kendilerini yetkin, motivasyonu yüksek, akademik performansı yüksek ve örgüt kültürüne bağlı hissettikleri bilinmektedir (Balcı, 1993; Erkuş ve Fındıklı, 2013; Dur, 2014; Kaş, 2012). Tüm paydaşlarla eşit derecede buluşmanın zaman ve enerji bakımından maliyetli olabilmesi ve ulaşılması beklenen potansiyel faydaların gerçekleşme garantisinin olmaması nedeniyle planlanması ve uygulanmasında zorluklar mevcuttur. Bu sebeple verimliiş birliği için yöneticilerin, öğretmenlerinin mesleki bilgi ve deneyimlerinin eğitimsel süreçte etkili olduğunu algılaması ve kabul etmesi, eğitim süreçlerinde öğretmenlerle ilgili konulara ilişkin kararların verilmesi sürecine öğretmenleri de dahil edecek şekilde yapılandırması gerekir (Tschannen-Moran, 1998; Tschannen-Moran, 2001).

Okullarda hedeflenen amaçlara ulaşılması, sağlıklı bir iletişim, planlama, organize etme, iş bölümü yapma, çalışanların yönlendirilmesi, iş birliği, takım inancı, raporlama ve değerlendirme gibi eğitimsel süreçler ile ilişkilidir (Lunenburg ve Ornstein,

2013). Okul örgütünde işbirlikçi iklimin oluşturulması ve bahsi gecen şartların oluşturularak korunmasında birincil sorumluluk okul yönetimi ve diğer yöneticilerindir. Eğitim havasını etkin şekilde yaşatacak öğeler okul müdürünün davranışları ile yakından ilgilidir (Akçay ve Başar, 2004; Çetinsoylu, 1998). Okul örgütünün yönetim sürecinin bu denli zorlu olması, yöneticilerin üzerindeki sorumlulukları arttırmakta ve onu eğitimin diğer paydaşlarıyla birlikte hareket eden, lider özelliklere sahip, iletişim becerileri yüksek bir eğitimci olmaya zorlamaktadır (Zigarelli, 1996). Okul müdürlerinin, kaynakların eşit dağılımı, gerekli reformların yapılması ve örgüt ikliminde öğrenci merkezli kültürü yerleştirme konusunda personeliyle iş birliği içinde çalışması beklenmektedir (Schlechty, 1990). Okul yönetiminin öğretmen hakkındaki düşüncelerinin, öğretmenlerin öz yeterliklerinin düşük ya da yüksek olacağı konusunda belirleyici oluşu, yöneticinin ve öğretmenin aynı düzlemde incelenmesi gerektiğini bir kez daha gözler önüne sermektedir (Celep, 2000).

Unutulmamalıdır ki günümüz toplumunda, okul örgütlerindeki bir yöneticinin, öğretmenleriyle iletişimi kapalı tutarak, katı hiyerarşinin dışına çıkmadan herkese bu davranış kalıbını dayatması ve onlarla iş birliği yapmaya yanaşmadan eğitimsel hedefleri gerçekleştirmesi mümkün değildir (Aytürk, 1990). Değişen örgüt olarak okul, sadece müdürler tarafından verilen emirlere uyulan sabit bir yapı değil, okulda yer alan diğer eğitimcilerin de kararlara katılıp katkı sağlayabildiği dinamik bir yapıya dönüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendisini okul örgütünün etkin bir üyesi olarak hissetmesine olanak tanıyıp örgüt içerisindeki iş birliği gerektiren aşamalarda daha girişken davranması olasıdır (Goddard vd. 2015).

Bahsi geçen konulara ek olarak okul yönetiminin çocukların özellikle akademik başarılarına dair yaptıkları uygulamaların dolaylı bir etkisi olduğu söylenebilir. İşbirliğini okul örgütünün merkezine alan okullardaki öğretmenler, örgütün gelişimine odaklanır. Bu odaklanma sadece örgütü değil aynı zamanda öğretmenin kendisini de besler. Çünkü gelişime katkı sağlamaya çalışan öğretmen kendi kapasitesini fark eder, başkalarını gözlemleyerek kendini geliştirme fırsatı bulur. Tüm bunlar esas amaç olan öğrencilerin okul başarılarını olumlu yönde destekler (Goddard vd. 2015). Ayrıca okul yönetimi öğrenme ortamların düzenlenmesinde, öğretmenlerin yönlendirilmesinde bir lokomotif görevi görür. Bu vesile ile öğretmenin sınıf içi çalışmalarına etki eder. Bu çalışmalar da çocukların akademik başarılarını etkileyen faktörlerden birisidir. Dolayısıyla öğretmenlere etki alanı bırakan doğru yönetim tarzı ve destekleyici liderlik özelliklerinin öğrencilerin okul başarıları üzerinde etkili olduğu da söylenebilir (Hallinger, 2003; Louis vd.2009).

Konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen öz yeterliğinin çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir (Aksoy ve Diken, 2009; Ayra ve Köstereliogğlu, 2015; Gençtürk ve Memiş, 2010; Kurt, 2012; Üstü-

ner vd. 2009; Ocak vd. 2017). Buna ek olarak eğitim sürecindeki iş birliği ve takım algısını konu alan çalışmalara da rastlamak mümkündür (Atılgan vd. 2010; Güçlü ve Veysel, 2015; Güleş ve Çağlayandereli, 2012). Fakat daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde okul iklimindeki iş birliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla yazındaki bu durum gözetilerek araştırma konusu olarak yönetici ve öğretmen iş birliği düzeyi ile eğitimcilerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelemeye konu edilmiş ve bu bağlamda alana katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; yönetici ve öğretmen iş birliği düzeyi ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki iş birliği ne düzeydedir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş birliği düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş birliğinin öğretmen öz yeterliği ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte veya hâlihazırda var olan bir durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım doğrultusunda hazırlanan ve yönetici ile öğretmen iş birliği düzeyinin öğretmen öz yeterlik algıları üzerine etkisini çeşitli değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlayan bu çalışma, betimsel bir nitelik taşımakta olup karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişimini inceleyen araştırma modelleridir (Karasar, 1991). Bu araştırmanın değişkenleri ve alt problemleri göz önünde bulundurulduğunda araştırma için en uygun modelin ilişkisel tarama modeli olduğu görülmektedir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesinde bulunan 21 devlet ilkokulu ve 21 devlet ortaokulda görev alan 75 müdür, 3 müdür başyardımcısı, 178 müdür yardımcısı ve 3347 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2019). Bu okullar arasından oransız küme örnekleme modeli kullanılarak 6 ilkokul ve 6 orta-

okul yansız olarak seçilmiştir. Okullarda görev alan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 28 müdür, 23 müdür yardımcısı ve 162 öğretmen olmak üzere 213 eğitimci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örneklem grubunun vermiş olduğu bilgilere göre yapılan betimsel analiz sonuçları şöyledir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik Kişisel Bilgi Formu, öğretmen öz yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve yönetici-öğretmen is, birliği düzeylerini belirlemeye yönelik Takım Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından çalışma grubunda yer alan eğitimcilerin yaş, grubu, cinsiyeti, idari görevi, mesleki kıdem yılı vb. demografik bilgilerine ilişkin soruların yer aldığı bir formdur.

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve orijinali İngilizce olan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve İngilizceden Türkçe 'ye uyarlama çalışması Çapa vd. (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik olmak üzere üç alt faktörü' bulunmaktadır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin toplam puan bazında güvenirlik değeri (Cronbach alfa kat sayısı) 0,93 mevcut araştırmadaki güvenirlik değeri (Cronbach alfa kat sayısı) da aynı şekilde 0,93'tür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada; öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki iş birliği düzeyini belirlemeye yönelik betimsel analiz, Yöneticilerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki iş birliği düzeyini belirlemeye yönelik betimsel analiz, eğitimcilerin (yönetici ve öğretmenlerin) iş birliği düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma durumunu incelemeye yönelik ilişkisiz grup t-testi, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi nedir ve demografik özelliklerine göre değişme durumunu belirlemeye yönelik; cinsiyet, kıdem ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre farklılaşma durumunu incelemek için ilişkisiz grup t-testi, yas, değişkeni için tek yönlü varyans analizi (Anova) ve yönetici ve öğretmenlerin iş birliğinin öğretmen öz yeterliği ile arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Pearson ilişki testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın yanıt aradığı ilk sorusu olan Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki iş birliği ne düzeydedir? sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen betimsel analiz sonuçları Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Öğretmenlerin Takım Algısı Ölçeği Toplanı ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Min	Max	Ort.	S.S.
Bağlılık ve İş Birliği	162	3	5	4,26	0,592
Takım Ruhu	162	2	5	3,97	0,611
İş Doyumu ve Güven	162	2	5	4,07	0,714
Takım Algısı Ölçeği Toplam	162	3	5	4,13	0,575

Tablo 3.1 incelendiğinde örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin takım algısı ölçeği toplam puanından en yüksek ortalamanın 4,26 puan ile bağlılık ve iş birliği alt boyutundan olduğu en düşük alt boyutun 3,97 puan ile takım ruhu alt boyutu olduğu ve takım algısı ölçeği toplam puanının 4,13 olduğu görülmektedir.

Araştırmanın yanıt aradığı ikinci soru olan yöneticilerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki iş birliği ne düzeydedir? sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen betimsel analiz Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Yöneticilerin Takım Algısı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Min	Max	Ort.	S.S.
Bağlılık ve İş Birliği	51	2	5	4,16	0,608
Takım Ruhu	51	3	5	3,99	0,567
İş Doyumu ve Güven	51	4	5	4,37	0,454
Takım Algısı Ölçeği Toplam	51	3	5	4,17	0,520

Tablo 3.2 incelendiğinde örneklem grubunda yer alan yöneticilerin takım algısı ölçeğinden alınan puanlardan en yüksek ortalama puanı alan alt boyutun 4,37 puan ile iş doyumu ve güven olduğu en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise 3,99 puan ile takım ruhu alt boyutu olduğu görülmektedir. Yöneticilerin takım algısı ölçeği toplam puan ortalamasının 4.17 olduğu görülmektedir.

Araştırmanın yanıt aradığı üçüncü soru olan Eğitimcilerin (yönetici ve öğretmenlerin) iş birliği düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır? sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen ilişkisiz grup t-testi analizi sonuçları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3: Takım Algısı Ölçeğinden Alınan Puanların İdari Görevler Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

		N	Ort.	S.S.	S.D.	t	p
Bağlılık ve İş Birliği	Yönetici	51	4,16	0,609	4	-1,056	0,292
	Öğretmen	162	4,26	0,592			
Takım Ruhu	Yönetici	51	4,16	0,433	4	1	0,400
	Öğretmen	162	4,10	0,491			

İş Doyumu ve Güven	Yönetici	51	4,37	0,454	4	3	0,005*
	Öğretmen	162	4,07	0,714			
Takım Algısı Ölçeği Toplam	Yönetici	51	4,17	0,520	4	0	0,671
	Öğretmen	162	4,13	0,575			

*$p<.05$

Tablo 3.3 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan eğitimcilerin takım algısı ölçeğinden aldıkları puanlar ile idari görevleri arasında sadece iş doyumu ve güven alt boyutunda yöneticiler lehine 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü' sorusu olan Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi nedir? sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen analizlere bu kısımda yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğretmen öz yeterliği ölçeğinden aldıkları puanların betimsel analiz sonuçları Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4: Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Min	Max	Ort.	S.S.
Bağlılık ve İş Birliği	162	3	5	4,14	0,494
Takım Ruhu	162	3	5	4,18	0,510
İş Doyumu ve Güven	162	3	5	4,19	0,498
Takım Algısı Ölçeği Toplam	162	3	5	4,17	0,449

Tablo 3.4 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların genel itibariyle yüksek ve birbirine yakın olduğu, en yüksek ortalamanın 4,19 puan ile sınıf yönetimi alt boyutu olduğu en düşük ortalama puanlı alt boyutun 4,14 puan ile öğrenci katılımı alt boyutu olduğu ve ölçekte aldıkları toplam puan ortalamasının 4,17 puan olduğu görülmektedir.

Araştırmanın son araştırma sorusu olan; Yönetici ve öğretmenlerin iş birliğinin öğretmen öz yeterliği ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna yönelik yapılan korelasyona ilişkin bulgular Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5: Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği ve Takım Algısı Ölçeği Arasındaki İlişki

		Pearson							
		Öğrenci Katılımı	Öğretim Stratejisi	Sınıf Yönetimi	Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanı	Bağlılık ve İş Birliği	Takım Ruhu	İş Doyu-mu ve Güven	Takım Algısı Ölçeği Toplam Puanı
Öğrenci Katılımı	r	1							
	p								
	N	213							
Öğretim Stratejisi	r	0,664**	1						
	p	0,000							
	N	213	213						
Sınıf Yöne-timi	r	0,668**	0,692**	1					
	p	0,000	0,000						
	N	213	213	213					
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanı	r	0,870**	0,896**	0,884**	1				
	p	0,000	0,000	0,000					
	N	213	213	213	213				
Bağlılık ve İş Birliği	r	0,581**	0,644**	0,456**	0,631**	1			
	p	0,000	0,000	0,000	0,000				
	N	213	213	213	213	213			
Takım Ruhu	r	0,749**	0,858**	0,849**	0,923**	0,692**	1		
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000			
	N	213	213	213	213	213	213		
İş Doyumu ve Güven	r	0,289**	0,291**	0,227**	0,303**	0,592**	0,736**	1	
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		
	N	213	213	213	213	213	213	213	
Takım Algısı Öl-çeği Top-lam Puanı	r	0,389**	0,408**	0,369**	0,509**	0,885**	0,899**	0,865**	1
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	213	213	213	213	213	213	213	213

***p<0,01*

**p<0,05*

Tablo 3.5 incelendiğinde Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları ile Takım Algısı Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre takım algısı ölçeğinden alman toplam puanın öğretmen öz yeterliği ölçeği toplam puan ile arasında

pozitif yönlü' orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre takım algısı arttıkça öğretmen öz yeterliği de artmaktadır denilebilir. Alt boyutlara bakılacak olursa; Bağlılık ve iş birliği alt boyutu öğretmen yeterliği toplam puan ve öğretim stratejileri alt boyutu ile arasında pozitif yönlü' orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Takım ruhu alt boyutuna bakıldığında öğretmen öz yeterliği ölçeği toplam ve alt boyutların hepsi ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre takım ruhu arttıkça öğretmen öz yeterliği de artar denilebilir. İş doyumu ve güven alt boyutuna bakıldığında ise bakıldığında öğretmen öz yeterliği ölçeği toplam ve alt boyutların hepsi ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın ilk sorusu olan "Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki iş birliği ne düzeydedir?" incelendiğinde örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin en yüksek puan ortalamalarını bağlılık ve iş birliği alt boyutundan aldıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okul içerisindeki işleyişlerin rahatlıkla yürütülebilmesi adına iş birliğine daha yatkın oldukları söylenebilir. Bu durumun eğitim programlarının belirlenmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin zümre kararlarına göre hareket ettiği genel Türk okul kültürü düşünüldüğünde oldukça olası bir sonuç olduğu söylenilebilir. En düşük puan ortalamasının ise takım ruhu alt boyutundan alınması düşündürücüdür. Öğretmenlerin iş birliğine yatkın olmasına rağmen takım ruhu oluşturmada yaşamış olabilecekleri sorunların öğretmenlerin kişisel özelliklerine, bir takıma etkin lider veya üye olmanın gerektirdiği becerilere sahip olma durumlarına göre farklılık göstermiş olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan "Yöneticilerin algılarına göre öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki iş birliği ne düzeydedir?" sorusunun karşılığında elde edilen bulgulara göre örneklem grubunda yer alan yöneticilerin en yüksek puan ortalamasını iş doyumu ve güven alt boyutundan en düşük puan ortalamasını ise takım ruhu alt boyutundan aldıkları görülmektedir. Bu sonuca yöneticilerin, öğretmenlerin verilen kararları uygulama, uygun eğitim stratejilerini belirleme ve uygulama gibi alanlarda öğretmenlerine güvenirken takım ruhuna sahip olmak konusunda sorunlar yaşamış olabilecekleri söylenebilir. Bu durum araştırmacının yirmi yılı aşkın mesleki deneyimi ile düşüldüğünde, müdürlerin ve diğer yöneticilerin öğretmenlere ekip arkadaşları olarak güvenirken Türk yöneticilik anlayışında ve Türk okul örgütü içerisinde birtakım olarak çalışmaya yatkın olmamaları beklenilen bir sonuçtur.

Bu iki bulgunun detaylı olarak bir arada ele alındığı ve araştırmanın üçüncü sorusu olan "Eğitimcilerin (yönetici ve öğretmenlerin) iş birliği düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?" sorusunun sonucunda aynı okul kültüründe yer alan öğretmen ve müdürlerin, kendi aralarındaki iş birliği düzeylerini farklı

yorumladıkları görülmektedir. Benzer şekilde Güleş ve Çağlayandereli (2012) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin okul örgütündeki iş birliği ve iletişim düzeyinin yüksek olduğunu belirtirken öğretmenlerin bu iletişim ve iş birliğini daha düşük düzeyde algıladıkları sonucuna varmıştır. Araştırma sonucuna paralel olarak Ersoy (2006) ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerle yaptığı çalışmanın sonucunda yöneticilerin iletişim ve iş birliği alanlarında öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna karşı Cerit (2009) yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin müdürlerle iş birliği yapma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaştığını belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer sorusu "Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi nedir ve demografik özelliklerine (Cinsiyet, yaş, kıdem, idari görev ve hizmet içi eğitim alma durumu) göre değişmekte midir?" sorusudur. Bu soruya ait sonuçlara göre bulgular incelendiğinde eğitimcilerin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre değişmezken, yaş, kıdem, mevcut okuldaki süre ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda cinsiyetin öz yeterlik üzerinde bir farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Üstüner vd.'nin (2009) ortaöğretim öğretmenleri ile yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar cinsiyet özelliklerinin kişinin öğretmenlik konusundaki öz yeterlik algısı üzerinde bir değişikliğe sebep olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre 41 yaş ve üzeri eğitimcilerin öz yeterlik algı düzeyleri 21-30 yaşındaki meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte kıdem yılı 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 0-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek öz yeterlik puanı alması da meslekte geçirilen yılların artması ile birlikte öğretmenlerin sahip oldukları deneyimlerin öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Benzer şekilde Beycioğlu ve Aslan (2012) öğretmen ve yöneticilerle birlikte yaptıkları araştırma sonucunda kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmen ve yöneticilerin meslektaşlarıyla iş birliği puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü üzere yaş ve kıdem birbirleriyle yakın ilişkili iki kavramdır. Özellikle öğretmenlik gibi sadece teorik bilginin yeterli olmadığı, meslek içerisinde geçen yıllar ile birlikte yoğundan teorik bilginin uygulamada etkin kullanımının zaman istediği bir meslekte bu sonucun beklendik bir sonuç olduğu söylenebilir. Elbette her zaman, her bireyde aynı şekilde olmamasına rağmen meslek içerisinde geçen süre ve yaşın artmasıyla birlikte öğretmenin mesleğinin içerisinde kendini bulma, kendine ve öğretmenlik becerilerine güvenmesi söz konusudur. Bu durum öğretmenin öğretmenlik öz yeterlik algısını arttırmasının da olağandır.

Araştırmada öğretmenlerin iş birliğine yönelik hizmet içi eğitim alma durumu-

nun öğretmen öz yeterliğine etkisi de incelenmiş ve hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Burada dikkat çekici olan nokta öğretmenlerin yarısına yakınının böyle bir eğitim almadığı sonucunun da çıkmasıdır. Bu durum iş birliğine yönelik hizmet içi eğitimlerin özellikle İstanbul gibi yoğun öğretmen sayısına sahip fakat gerek sayısı gerek niteliği görece kısıtlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin daha yüksek puan ortalamasına sahip olması şaşırtıcı değildir. Alan yazında (Gültekin ve Çubukçu, 2008; Madden, 2003; Öztürk & Sancak, 2007) farklı konulara dair olsa da hizmet içi eğitimin öğretmenlerin mesleki yaşantılarına olumlu etkilerinin olduğu çalışmalar mevcuttur.

Araştırmanın son sorusu olan "Yönetici ve öğretmenlerin iş birliğinin öğretmen öz yeterliği ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusunun sonucuna genel olarak bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin takım ruhu ve iş birliği algıları ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre okul kültürü içerisinde takım ruhu ve iş birliği düzeyi yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının da yüksek olduğu söylenebilir. Aynı durum aksi için de geçerlidir. Yani okulda takım ruhu ve iş birliği düzeyi azaldıkça öğretmenlerin öz yeterliğinin de düşük olmasını beklemek yine bu araştırmanın bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Skaalvik ve Skaalvik (2007)ün yaptıkları çalışmanın sonuçlarından birisi okul örgütünün yönetimindeki iş birliğinden uzak yönetim odaklı stillerin tercih edilmesinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini arttırırken, öz yeterliklerini düşürdüğü sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca iş arkadaşlarının gözlemlemenin ve işbirlikçi eğitim programı hazırlamanın öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerine olumlu etki yarattığı da yine bu çalışmanın sonuçlarından birisidir. Bu bulgu yöneticilerin kural koyucu değil birlikte karar alıcı gerçek anlamıyla iş birliğini benimseyerek uygulamaya özen gösteren bir lider olduğunda öğretmenlerin kendilerinin geliştirmesinde, etkili bir okul örgütü oluşmasında, eğitim ortamının kalitesinin arttırılmasında ve öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceğini öngören çalışmaları (Akpınar ve Bengisoy, 2017; Can, 2019; Çolak ve Altınkurt, 2017; Ertürk ve Memişoğlu, 2018) destekler niteliktedir. Yönetici-öğretmen iş birliği sadece öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimini desteklemez öyle ki, öğretmenlerin yönetim ile iş birliği düzeyinin öğrencilerin, matematik ve okuma becerilerini etkilediği bilinmektedir (Goddard vd. 2015).

Yukarıda bahsedilen tüm çalışmalar ve alan yazın incelendiğinde okul kültürünün amacı olan etkin öğrenme ortamının oluşturulması, öğrencilerin hedeflenen eğitim amaçlarına ulaşmasında örgüt içi iş birliği son derece önemlidir. Bu iş birliği sayesinde oluşturulan okul iklimi öğretmenlerin öz yeterliklerini etkilediği yine tüm bu bilgiler ışığında söylenebilir.

Çalışma sonucu elde edilen bulgular ışığında okul yöneticilerine; eğitimin he-

deflediği kazanımları elde etmek için iş birliğinin önemini anlayıp buna uygun hareket etmeleri, öğretmenleri karar alma mekanizmasına dahil etmeleri, öğretmenlerin öz yeterliklerini geliştirici okul ortamı sağlamaları önerilmekte iken; öğretmenlere ise, eğitimin hedeflediği kazanımları elde etmek için iş birliğinin önemini anlayıp buna uygun hareket etmeleri, okulun öğrencilerin gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra kendi gelişimini de destekleyici bir eğitim sureci sunduğunu fark edip bundan faydalanmaları ve öğretmen öz yeterliği kavramı üzerinde kendini geliştirmeye özen göstermeleri önerilmektedir. Bununla birlikte araştırmacılara ise eğitim yaşantısı içerisinde iş birliğinin önemini fark edip alana geçerli güvenilir ölçme araçları geliştirilmesi, öz yeterlik algısı kavramı öğretmen adaylarıyla sıklıkla çalışmışken öğretmenlerle yapılan çalışmalarının sayılarının azlığını önemseyip bu alanda çalışmalar yapmaları ve son olarak yönetici-öğretmen arasındaki iş birliğini geliştirmeye yönelik eğitim programları tasarlamaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akçay, C. ve Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *38*(38), 170-197.

Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen özyeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 48-58.

Akpınar, B. ve Bengisoy, A. (2017). Rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri. *Current Research in Education, 3*(3), 129-141.

Aksoy, V. ve Diken, I. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online, 8*(3), 709-720.

Atılgan, H., Demirtaş, H., Aksu, M. B. ve Silman, F. (2010). İlköğretim okul yöneticilerine yönelik takım algısı ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 11*(2), 20-44.

Ayra, M., ve Köstereliogğlu, I. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences, 10*(1), 17-28.

Aytürk, N. (1990) *Yönetim sanatı* (2. Baskı). Emel Yayınları.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive.* Englewood Cliffs

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist. 28*(2), 117–48.

Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2*(2), 191-223.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(4), 1618-1650.

Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile iş birliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 637-657.

Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç A. C. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2487-2504.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 10*(117), 74-81.

Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 63-83.

Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(1), 33-71.

Dur, B. (2014). *Lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ve motivasyon düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eccles, J., ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109-132.

Erkuş, E. ve Fındıklı, M. A. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 42*(2), 302-318.

Ersoy, S. (2006). *İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunları (Van ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Ertürk, R. ve Memişoğlu S.P. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 68*(1), 55-76.

Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(3), 1037-1054.

Goddard, R. D. ve Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teacher and Teacher Education, 17*, 807-818.

Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E. ve Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education, 121*(4), 501-530.

Güçlü, N. ve Veysel, O. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 49-69.

Güleş, H. ve Çağlayandereli, M. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36*(1), 183- 197.

Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(19), 185-201.

Hallinger, P., (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education 33*(3), 329–51.

Hoşgörür, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Pegem Yayınları.

Karasar, N. (1991). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel Yayınları.

Kaş, L. (2012). *Herzberg'in içsel ve dışsal motivasyon etmenleri ile iş görenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Belek'teki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal Of Turkish Educational Sciences, 10*(2), 195-227.

Louis, K. S., Dretzke, B. ve Wahlstrom, K. (2009). *How Does Leadership Affect Student Achievement? Results from a National Survey.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, April.

Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi:(Eskişehir ili)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MEB. (2019). *Okullar ve Diğer Kurumlar*. http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/?ılkodu=34veılcekodu=34 Erişim Tarihi 20.01.2020

Ocak, G., Ocak, İ., ve Kalender, M. D. K. (2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme- öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(5), 1851-1864.

Öztürk, M., ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yaşar University, 2*(7), 761-794.

Schlechty, Phillip C. (1990). *Schools for the twenty first century.* Jossey-Bass Publishers.

Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611.

Soodak, L. C., ve Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors ın special education referral. *Journal of Special Education, 27*(1), 66–81.

Tschannen-Moran, M. (1998b). *Trust and collaboration ın urban elementary schools* [Unpublished Dissertation]. The Ohoi State University, Dissertation Abstract Umı: 9900923.

Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration, 39*(4), 308-331.

Tschannen-Moran, M. ve Anita Woolfolk Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education. 23*(6), 944–56.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(17), 1-16.

Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education, 21*(7), 747–766.

Yıldız, H. (2015). *Pozitif psikolojik sermaye, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir alan araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Zigarelli, M.A. (1996). An imperical test of conclisionsfrom effective schools. *Journal of Educational Research, 90*(2), 103-111.

Extended Abstract

The school, as the smallest unit of the educational system, can be defined as an organization that satisfies society's educational demands and expectations. All units within this organization strive to educate qualified and successful individuals in accordance with society's educational demands and expectations (Hoşgörür, 2003). The school system, like all other systems that contain people, involves interaction and communication. This system is supported by a large network of individuals, including administrators, teachers, students, parents, and other education assistants. Within the school, these units are in constant and dynamic communication and collaboration with one another, whether formal or informal. The quality and level of communication and collaboration between school administrators and teachers, in particular, have a significant impact on the quality of education provided in schools. Teachers, as one of the most important factors determining the quality level, competence, effectiveness, and efficiency of schools, play a critical role in the quality and competence construction of society. When viewed through the lens of determining the success of both the society and the organization to which they belong, the factors affecting teachers' motivations and self-perceptions will continue to be subjects worth investigating and researching each term.

The purpose of this study is to examine the relationship between administrators' and teachers' levels of collaboration and educators' self-efficacy perceptions. As a result, the following questions are being sought:

1. According to teachers' perceptions, what is the level of collaboration between teachers and school administrators?

2. What is the level of collaboration between teachers and administrators, in the opinion of school administrators?

3. Is there a significant difference in perceptions of collaboration between school administrators and teachers?

4. How do teachers perceive their own efficacy?

5. Is there a significant correlation between school administrators' and teachers' collaboration and teachers' self-efficacy?

The research employed a search model. The searching model is a method of research that aims to uncover a past or current situation in its entirety. This study, which was conducted in accordance with this approach and aims to investigate the effect of administrators' and teachers' collaboration on teachers' self-efficacy perceptions in the context of various variables, is descriptive in nature and employs a comparative relational screening model. Relational screening models are research models that examine how two or more variables change in tandem (Karasar, 1991). Considering the variables and

sub-problems of this research, it is determined that the relational screening model is the most appropriate.

The universe of this study includes 75 principals, three deputy principals, 178 deputy principals, and 3347 teachers employed in 21 public primary schools and 21 public secondary schools in Istanbul's Ataşehir district during the 2018-2019 academic year (MEB, 2019). Six primary schools and six secondary schools were randomly selected using the disproportionate cluster sampling model. The research sample includes 213 educators, including 28 principals, 23 assistant principals, and 162 teachers who work in schools and volunteer to participate in the study.

The Personal Information Form was used to gather demographic information about the participants, the Teacher Self-Efficacy Scale was used to ascertain teachers' self-efficacy levels, and the Team Perception Scale was used to ascertain administrator-teacher collaboration levels.

Tschannen-Moran and Hoy (2001) developed the Teacher Self-Efficacy Scale, which was originally in English, and an adaptation study from English to Turkish was conducted by apa et al. (2005). The scale is a five-point Likert type with 24 items. It is subdivided into three components: self-efficacy for student participation, self-efficacy for instructional strategies, and self-efficacy for classroom management. The scale's reliability on a point-to-point basis (cronbach's alpha coefficient) was (.93) in the adaptation study, and the scale's reliability on a point-to-point basis (cronbach's alpha coefficient) was likewise (.93) in the current study (.93).

The data were analyzed using descriptive statistics, the independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and the Pearson relationship test.

The research's first question is, "How collaborative are teachers and school administrators, according to teachers' perceptions?" When the sample group's teachers are examined, it is discovered that they have the highest average score on the sub-dimension of commitment and collaboration. As a result, it can be concluded that teachers are more willing to collaborate in order to facilitate school operations. Given the general Turkish school culture, in which teachers act in accordance with group decisions, this is a very likely outcome during the process of developing and implementing educational programs. It's worth noting that the team spirit sub-dimension has the lowest average score. Although teachers are naturally collaborative, it is possible that the difficulties they encountered in developing a team spirit varied according to their personal characteristics and their ability to be an effective leader or member of a team.

The second research question is "What is the level of collaboration between teachers and school administrators, in the administrators' perceptions?" When the administrators in the sample group were examined, it was discovered that they had the

highest average score on the job satisfaction and trust sub-dimension and the lowest average score on the team spirit sub-dimension. According to this finding, administrators may have struggled to maintain a team spirit while trusting their teachers in areas such as implementing teacher-made decisions and determining and implementing appropriate educational strategies. When this situation is combined with the researcher's more than two decades of professional experience, it is expected that while principals and other administrators view teachers as teammates, they are averse to working collaboratively in the Turkish management approach and within the Turkish school organization.

The third question of the research, which discusses these two findings in detail, is "Is there a significant difference in educators' (administrators and teachers') perceptions of the level of collaboration?" The question reveals that teachers and principals within the same school culture interpret collaboration levels differently. Similarly, Güleş and Çağlayandereli (2012) asserted in their study that school administrators exhibit a high level of collaboration and communication within the school organization, but teachers perceive this collaboration and communication to be at a lower level. In accordance with the research findings, Ersoy (2006) asserted that administrators outperformed teachers in the areas of communication and collaboration, based on a study he conducted with administrators and teachers in primary schools. Cerit (2009), on the other hand, stated that as a result of her research, she concluded that teachers collaborate effectively with principals.

Another research question is "How high is teachers' self-efficacy and does it vary according to their demographic characteristics (gender, age, seniority, administrative duty, and in-service training)?" When the findings of this question were analyzed, it was discovered that while educators' self-efficacy perceptions did not differ significantly by gender, they did differ significantly by age, seniority, tenure at the current school, and receipt of in-service training.

The research concluded that gender had no effect on self-efficacy. Similarly, Üstüner, Demirtaş, Cömert, and Özer (2009) concluded from their research with secondary school teachers that teachers' self-efficacy perception levels do not differ significantly by age, gender, or seniority variables. As a result of these findings, it can be concluded that gender characteristics have no effect on a teacher's self-efficacy perception.

Another finding of the study was that teachers' self-efficacy perception levels varied according to their age. As a result, it was determined that educators aged 41 and over had a higher self-efficacy perception than their colleagues aged 21-30. Additionally, teachers with ten years or more of experience have higher self-efficacy scores than teachers with zero to nine years of experience, and as years spent in the profession increase, the self-efficacy of teachers' experiences increases. One could argue that it has a beneficial effect on their perceptions. Similarly, Beycioğlu and Aslan (2012) conducted a study with

teachers and administrators and discovered that those with a seniority of 21 years or more have higher collaboration scores with their colleagues. As can be seen, age and seniority are two concepts that are inextricably linked. This is an expected outcome, particularly in a profession such as teaching, where theoretical knowledge alone is insufficient, and effective use of theoretical knowledge combined with years spent in the profession requires time. Of course, while this is not always the case in every individual, as the teacher's age and time in the profession increase, it is possible for the teacher to find himself in the profession, to develop confidence in himself and his teaching abilities. This is also a normal situation for the teacher's perception of teaching self-efficacy to increase.

Receiving in-service training to prepare teachers to collaborate on research Additionally, the effect of the teacher's self-efficacy status on teacher self-efficacy was examined, and it was discovered that teachers who received in-service training scored higher than those who did not. The remarkable thing about this is that nearly half of teachers did not receive this type of education. This situation can be interpreted as having a large number of teachers, but their number and quality are relatively limited. It's unsurprising that teachers who participate in in-service training have higher average test scores. Although the literature covers a variety of subjects (Gültekin & Çubukçu, 2008; Madden, 2003; Öztürk & Sancak, 2007), there are studies that demonstrate that in-service training benefits teachers' professional lives.

The final research question was, "Is there a significant relationship between administrator-teacher collaboration and teacher self-efficacy?" When we consider the overall outcome of the question, we see that administrators and teachers exhibit a strong sense of teamwork and collaboration. There is a correlation between teacher self-efficacy and teacher self-efficacy. As a result, teachers who work in schools with a strong team spirit and a collaborative culture also have high self-efficacy perceptions. The converse is also true. In other words, as team spirit and collaboration decline at school, this research predicts that teachers will have low self-efficacy.

Skaalvik and Skaalvik (2007) concluded in one of their findings that teachers' preference for management-oriented styles that are devoid of collaboration in the management of the school organization increases their burnout levels while decreasing their self-efficacy. Additionally, this study discovered that observing colleagues and developing a collaborative education program boosts teachers' self-efficacy. This finding demonstrates that administrators are not decision makers but collaborate on decisions. Studies indicate that when a leader takes care to implement unity through adoption and maintenance of practice, it benefits teachers' self-development, the formation of an effective school organization, the improvement of the educational environment's quality, and teachers' job satisfaction and motivation (Akpınar & Bengisoy, 2017; Can, 2019; Çolak & Altınkurt, 2017; Ertürk and Memişoğlu, 2018). Collaboration between administrators and

teachers does not just benefit teachers' personal and professional development; it is well established that the level of collaboration between teachers and management has an effect on students' math and reading skills (Goddard et al., 2015).

After examining the studies mentioned previously and the literature, it is critical to create an effective learning environment, which is the goal of school culture, and to collaborate within the organization to ensure that students achieve their educational goals. In light of all of this information, one could argue that the school climate created by this collaboration has an effect on teachers' self-efficacy.

In light of the study's findings, school administrators should: While it is recommended that they understand the value of collaboration in achieving educational attainment, they should also act accordingly, including teachers in decision-making mechanisms, and creating a school environment that fosters teachers' self-efficacy. Teachers are advised to recognize the value of collaboration in achieving educational outcomes and act accordingly; they should also recognize that the school provides an educational process that supports both students' and teachers' development, and they should take advantage of this by focusing on self-development based on the concept of teacher self-efficacy. On the other hand, researchers should recognize the value of collaboration in educational settings and develop reliable measurement tools that are field-valid. While the concept of self-efficacy perception has frequently been applied to teacher candidates, they should be concerned about the scarcity of studies involving teachers and conduct research in this area. Finally, it is suggested that they develop training programs to improve the administrator's and teacher's collaboration.

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Eğitimde Sosyal Sorumluluk ve Hesap Verebilirlikle İlgili Yönetici Görüşleri

Managers' Views on Social Responsibility and Accountability in Education

Mükerrem KALKAN*

Geliş/Submitted: 20.12.2021
Kabul/Accepted: 05.03.2022
Yayın/Published: 26.03.2022

10.29228/INESJOURNAL.55037

Makale Türü: **Araştırma Makalesi** Article Information: **Research Article**

Citation / Atıf

Kalkan, M. (2022). Eğitimde sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlikle ilgili yönetici görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (30), 373-402.

Kalkan, M. (2022). Managers' views on social responsibility and accountability in education. *The Journal of International Education Science*, 9 (30), 373-402.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

***Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, mukerremkalkan@hotmail.com**

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Eğitimde Sosyal Sorumluluk ve Hesap Verebilirlikle İlgili Yönetici Görüşleri[1]

Managers' Views on Social Responsibility and Accountability in Education

Mükerrem KALKAN

Öz: Bu çalışmanın amacı, eğitim kurumlarındaki yöneticilerin sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlikle ilgili görüşlerini saptamaktır. Türkiye'de sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik konusunda işletmelerle ilgili araştırmaların yapıldığı ancak eğitim kurumlarıyla ilgili çalışmaların sınırlı olması ve bu konuyla ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması, çalışmanın yapılmasındaki en önemli etkendir. Bu çalışmada, sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik kavramı açıklığa kavuşturularak sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik, tarihsel süreç içerisinde incelenmiştir. Eğitim kurumlarındaki sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlikle ilgili ampirik bir çalışma eşliğinde incelenmiş ve bu doğrultuda sosyal sorumluluk anlayışının, hesap verebilirliğin ve şeffaflığın geliştirilmesi için çözüm önerilerine yer verilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Eğitim, yönetici, sosyal sorumluluk, hesap verebilirlik.
Abstract: The purpose of this study is to determine the views of administrators in educational institutions about social responsibility and accountability. The most important factor in conducting the study is that there are studies on social responsibility and accountability in Turkey, but the studies on educational institutions are limited and no study has been done on this subject. In this study, the concept of social responsibility and accountability has been clarified and social responsibility and accountability have been examined in the historical process. Social responsibility and accountability in educational institutions have been examined in conjunction with an empirical study, and accordingly, solution proposals have been included to improve the understanding of social responsibility, accountability and transparency.
Keywords: Education, manager, social responsibility, accountability.

---

[1] "COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışmanın araştırma safhası 2008-2009 yıllarında gerçekleştirildiği için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. Ethics committee approval is not required for this article.

Giriş

Dünyada yükselen yeni değerlerden sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik, önemini günden güne iyice hissettirmektedir. Kavramların toplumda yer etmesi ve kullanılması, ancak bu kavramları doğru bir şekilde algılayan ve uygulayan kurumlar sayesinde olacaktır. Yerel ve küresel ölçekte karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri sunmak, sosyal sorumluluğun bir gereğidir. Sürekli kendini yenileyen ve değiştiren insan, kavram ve algılarını da yenilemelidir.

Eğitim kurumlarında sosyal sorumluluk kavramının önemi daha büyüktür. Topluma karşı hesap verme bir zorunluluk haline gelmektedir. Açık, şeffaf, adil ve demokratik yönetimler, halkın gözünde daha değerlidir. İşin nerede ve nasıl yapıldığının paydaşlar tarafından bilinmesi, örgüt kültürünün kalıcı olmasını sağlayacaktır. Vizyoner liderler, toplumlara yön veren, onların sorunlarına çözümler üretenlerdir. Eğitim örgütleri, yeni vizyoner liderlerle çağdaş medeniyet seviyesinin üstünde bir örgütlenmeye sahip olacaktır. Eğitim kurumları toplumun aynasıdır. Öyleyse eğitim kurumları toplumda olan olaylara kayıtsız kalamaz. Çevresindeki problemlere çözümler üreten ve geleceği yöneten kurumları inşa etmelidir. Bugünü değil yüz yılını hedefleyen liderlerle yarına emin adımlarla gidebiliriz. Eğitim, toplumun en önemli meselelerinden biridir. Eğitim mensupları sosyal meselelerde toplumu aydınlatarak çözüm odaklı yönetim sergilemelidir. Sorumluluk alanıyla ilgili açık ve şeffaf bir şekilde hesap verebilmelidir. Hesap verebilirliğin olduğu kurumlarda güven en üst düzeyde olur. Sosyal sorumluluk çerçevesinde yürütülen projeler, halk tarafından olumlu karşılanmaktadır. Bu projelerin yürütülmesi sosyal devlet anlayışının bir gereğidir.

Eğitim kurumlarında sosyal sorumluluğun ve hesap verebilirliğin sağlanmasında en etkin güç kurum yöneticileridir. Kurum yöneticilerinin kuruma olumlu katkı yapabilmesi, ancak etik kuralların uygulanması ile mümkündür. Dolayısıyla kurumun bu çizgide desteklenmesi, şeffaflık ve demokratik katılım gibi yan unsurlarla birlikte kamusal hesap verebilirliği güçlendirecek ve bu da vatandaşın hizmetlerinden memnun olduğu cevap verebilir bir kamu hizmetini beraberinde getirecektir. Geleneksel kamu yönetimi anlayışı yerini giderek devletin halkına hesap vermeyi kabul ettiği yeni bir yönetim anlayışına bırakmakta ve 'hesap verebilirlik' kavramı bu yeni yapılanmada köşe taşlarından birini oluşturmaktadır. Sosyal sorumluluk anlayışı gereği hesap verebilirlik, modern toplumlarda kamu yönetimlerinin demokratik yönden kontrolünün sağlanması açısından vazgeçilmez bir yoldur.

Sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik anlayışı, kuruma hayat veren ve hayatta kalmasını sağlayan en önemli unsurlardandır. İçinde yaşadığımız çevrenin sosyal, ekonomik, yasal ve çevresel ihtiyaçlarına duyarlı olması ve katkıda bulunması, günümüzde tüm kurumlar için bir gereklilik olmakta ve hatta toplum tarafından saygı uyandıran, fark yaratan ve tercih edilen, yaşayan birer varlık olmalarını sağlamakta ve

bunu devamlı kılmaktadır. Bu çalışma eğitim alan yazınında yapılacak çalışmalara kaynak olması bakımından önem arz etmektedir.

1.Problem Durumu

1.1.Araştırmanın Önemi

Araştırma güncel bir konu olan sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlikle ilgili eğitim kurumları yöneticilerinin bilgi düzeylerini ve tutumlarını ölçmeye dönük bir çalışmadır. Çağdaş eğitim kurumlarının işlevlerinden biri de çevresindeki sorunlara çözüm üretmektir. Eğitim kurumu sosyal meselelerde topluma yön veren, toplumu doğru olana yönlendiren bir konumda olmalıdır. Eğitim kurumu yöneticileri yaptıkları iş ve işlemlerle ilgili topluma ve üst kuruma hesap verme zorunluluğu vardır. Şeffaf yönetim, açık toplum olmanın önemli bir unsurudur. Araştırma, toplumun örnek aldığı bir kurum olması açısından eğitim kurumlarının hesap verebilirliği ve sosyal sorumluluk anlayışı üzerinde olacaktır.

1.2.Sosyal Sorumluluk

Sosyal sorumluluk kavramı literatürde çeşitli anlamlara gelmekle beraber önce sorumluluk kelimesinin anlamı üzerinde duralım. TDK'nin Türkçe Sözlüğünde "Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet" olarak tanımlanır.

Kavram olarak sosyal sorumluluğun her dönemde geçerli olabilecek bir tanımını vermek oldukça güçtür. Çünkü sorumluluk kavramıyla beraber görev, yetki ve sorumluluk kavramları birlikte işleyen kavramlar olarak düşünülmekte ve bunların ilişki derecelerine bağlı olarak sorumluluk artıp azalmaktadır. Ayrıca içinde bulunulan zaman, toplum ve coğrafi yapıya bağlı olarak da sorumluluk anlayışı değişik şekillerde tanımlanabilmektedir. Bu şekilde çok sayıda etkene bağlı olarak kavram değiştiği için her durum için geçerli olacak şekilde tam bir tanım yapmak da güçleşmektedir (Özüpek, 2005: 8).

İşletmenin ahlâki değerleri temel alarak, ekonomik ve hukuki şartlar çerçevesinde örgüt-içi ve örgüt-dışı grupların beklentilerine uygun bir şekilde faaliyetlerini sürdürmesini zorlayan sorumluluk duygusu, sosyal sorumluluktur (Bingöl, 1996: 51).

İnsanoğlu için sosyalleşme süreciyle birlikte, toplumsal anlamda sosyal sorumluluk anlayışı hızla gelişmiş, özellikle küreselleşmenin etkisiyle ivme baş döndürücü seviyelere ulaşmıştır. Sosyal sorumluluk kavramı ile toplumsal refah ve yaşam kalitesi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu noktadan hareketle sosyal sorumluluk; toplumun refahını geliştirme, hiç değilse zedelememe olarak tanımlanabilir (Öztürk, 2003: 101).

Kurumsal sosyal sorumluluk ile kurumlar; yaşam kalitesini her alanda yük-

seltmeyi, bölgesel kalkınmayı, toplumsal yaşamı kolaylaştırmayı, yatırımlarının ve üretimlerinin her aşamasında doğal çevreyi korumayı ve ona yatırım yapmayı, yeni doğal alanlar yaratmayı, eğitimin her alanında katkı sağlamayı, insan yaşamının değerinden yola çıkarak sağlık alanına destek vermeyi, kültür varlıklarının gelecek kuşaklara aktarımını ve bu bağlamda kültür yitimini önlemeyi amaçlamalıdırlar (Özgen, 2006: 27).

Sorumluluk, "erken çocukluk döneminden başlayarak, çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesi"dir (Yavuzer, 1998:107).

Bir başka kaynakta ise sorumluluk duygusu; "insanın kendine karşı sorumluluğu ile diğer insanlara karşı olan sorumlulukları birbirinden soyutlanmayan olgulardır. İlişki sorumluluğu, diğer insanlara karşı olan görevlerimizi bilimsel olarak yerine getirmekten farklı bir kavramdır ve bunu öğrenmemiş olmanın bedeli içsel yalnızlıkla ödenir" (Geçtan, 1996: 108).

Sorumluluk kavramı kapsamında bir insan, belirli duyguların ve düşüncelerin uzantısı olarak yaptığı veya yapmadığı şeylerden ötürü başka insanların veya şeylerin etkilendiğini fark edip ifade ederse, bu duyguların düşüncelerin ve davranışların kendisine ait olduğunu kabul ederse, söz konusu duygularının, düşüncelerinin ve davranışlarının sorumluluğunu almış olur (Dökmen, 2000: 226).

1.2.2. Sosyal Sorumluluğun Tarihsel Gelişimi

Tarihin en eski dönemlerinden bu yana var olan sorumluluk kavramı, ilk olarak insanlar arasındaki ilişkileri düzenleyen dinlerin içinde kendini göstermektedir. Dinler, bireylerle beraber topluluk ve toplumlara birçok sorumluluk yüklemektedir. Bu dönemlerde insanların kendi ilkeleri, kişisel yargıları, inançları, değerleri ve ahlaki görüşleriyle bir sosyal sorumluluk anlayışı geliştirmiş oldukları belirtilmektedir (Bayrak, 2001: 85).

Daha sonra insanlar arasındaki yaşayış ve iş yapış şekillerini belirtmek için birtakım yasalar ve kurallar kabul edilmiştir. Bu yasalar ile ödenecek en düşük ücret, işverenin borç ve sorumlulukları belirlenmektedir. Tarihte bu doğrultuda bilinen ilk yasalar Hammurabi'nin yasalarıdır (Bayrak, 2001: 86).

12. ve 14. yüzyıllar arasında Avrupa'nın Bizans ve İslam Medeniyeti ile ticari ilişkiler kurması ticaret ve sanayinin toplum yaşantısında önem kazanmasına neden olmuştur. Ancak özellikle Batı'da Katolik kilisesi, iş hayatını ve felsefesini etkisi altında bulundurmaktadır. Bu dönemde bağışlar, hibeler ve halkın emanet ettiği paralar, kilisenin parasal anlamda bir getiri sağlamasına dolayısıyla güçlenmesine neden olmuştur (Biber, 2001: 73).

Merkantilizmin ekonomik boyutta beklenen sonucu getirmemesi ile birlikte gündeme gelen enflasyon hızı, adaletsiz gelir dağılımı, üretim yetersizliği, fakirliğin artması ve buna bağlı olarak ortaya çıkan huzursuzluklar sosyal sorumluluk açısından olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Bu sistemde sosyal sorumluluk kurumların dış piyasalardan kendi ülkesi lehine çıkar sağlaması ve onlara karşı sorumsuzca hareket etmesi şeklinde algılanmaktadır (Bayrak, 2001: 87).

Tarihteki en önemli ekonomik bunalımlardan biri olan 1929 ekonomik bunalımının etkileri bütün dünya üzerinde hissedilmiştir. Başta Amerika Birleşik Devletleri ve Batı Avrupa'nın sanayileşmiş ülkeleri olmak üzere pek çok ülkede büyük oranda işsizliğe ve üretim kayıplarına yol açmıştır (Aydede, 2007: 18).

İşletmelerin ulaştığı dev boyutların toplumda yaptığı tahribatı önlemek amacıyla antitröst yasaların çıkartılması, çalışanlara daha insani haklar tanınması kurumsal sosyal sorumluluk kavramına kanuni boyutun eklenmesi anlamına gelmiş ve bu yıllarda işletmeler için kurumsal sosyal sorumluluklar karlı ve verimli olmanın yanı sıra kanunlarda yapılmış olan düzenlemelere de uymak şeklinde gerçekleşmiştir. Bu anlamda kurumsal sosyal sorumluluk anlayışının işletmelere aşılanmasında öncülük kanuni zorlamalarla olmuştur. İkinci dünya savaşıyla birlikte iş dünyası, çalışanlarının önemini ve çalışanlarına karşı sorumluluklarının farkına varmaya başlamıştır (Koçel, 2003: 225- 226).

Küreselleşme, bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve beraberinde pazar sınırlarının ortadan kalkması rekabeti arttırarak kurumların amaçlarının farklı boyutlar kazanmasına neden olmuştur. Gerek teknolojik gerekse sınırlar anlamında yaşanan değişimler, günümüz kurumlarında ekonomik amaçların yanında sosyal amaçların da var olması gerekliliğini ortaya koymuştur. Günümüz dünyasında gelişen teknoloji her kurumun ürettiği ve pazara sunduğu ürün bağlamında taklit edilebilirliğini beraberinde getirmiştir. Rekabet avantajı ve farklılık yaratmanın ayakta kalabilmek için zorunlu olduğu çağımızda, kurumların sosyal sorumluluk bilincine sahip olmaları önemli bir farklılaşma kriteri olarak ortaya çıkmaktadır (Güzelcik, 1999: 220).

Sosyal sorumluluk kavramı ve özellikle kurumların yaptıkları işlerin sosyal etkilerini dikkate alması, endüstri devriminden sonra önem kazanmaya başlamıştır. Bu dönemde ekonomik faaliyetler bireyden kurumlara doğru bir geçiş gösterirken, kurumların başarısı toplumların refah seviyesinin en önemli ölçütlerinden birisi olarak görülmektedir. Bu durum kurumlarla toplumu ayrılmaz bir bütün haline getirirken, kurumların toplumun yararını gözetmeleri kaçınılmaz bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır (Altığ, 2006: 26)

1.3. Hesap Verebilirlik

Hesap verebilirlik, üzerinde uzlaşmaya varılmış hedefler çerçevesinde belirli

bir performansın gerçekleştirilmesine yönelik sorumluluğun üstlenilmesine ve bunun açıklanması yükümlülüğüne dayanan bir ilişkidir (Aktan, Ağcakaya ve Dileyici, 2004: 169).

Hesap verebilirlik, üstlenilen sorumluluklar konusunda gerekli açıklamayı yapmak, görev alanı ile ilgili sorulara yanıt bulma yükümlülüğünü ve kamusal değerlendirmeler karşısında hazır bulunuşluğu da ifade eden bir kavramdır. Kamu yöneticileri üstlendikleri sorumluluklara ilişkin kamusal bir değerlendirme yapmalıdırlar. Hesap verebilirlik kamuyu ilgilendiren ve etkileyen sorumlulukların yerine getirilmesine dair kamusal alanda bilgilendirme ve açıklama getirme, gerekçe gösterme ve cevap verme yükümlülüğü ve istekliliğidir. Hesap verebilirlik; ellerine kamu kaynağı tahsis edilen yetkililerin bu kaynağı nerede, ne zaman ve nasıl kullandığını ve hangi sonuçlara ulaştığını ve hedeflere ulaşma durumlarını topluma açıklama ve bilgi verme sürecidir (Acar, 2002: 208-209).

Hukukun üstünlüğünün tüm alanlara sirayet ettiği ülkelerde hesap verebilirlik hukukun sağlanmasına yardımcı nitelikte bir olgudur. Tek başına bir anlam ifade etmemekle birlikte hesap verebilirlik tamamlayıcı unsurlarla birlikte ele alındığında ve sorumluluk üstlenenlerin adil yargılama çerçevesinde yaptırıma tabi tutulduğunda daha anlamlı hale gelmektedir (Samsun, 2003: 31).

Hesap verebilirlik kavramında kurumun bütün personeli üstüne karşı hesap vermek durumunda iken sorumlulukta genellikle hiyerarşiden aksi bir işleyiş söz konusu olup her kademedeki personel kendine göre daha alt seviyelerde yer alan personelden sorumludur (Akyüz, 2006: 20).

1.3.1 Hesap Verebilirliğin Tarihsel Kökeni

Hesap verebilirlik kavramının esasında yatan anlam, bir kişi ya da kurumun, bir otoriteye, yaptıklarından ötürü açıklama yapmasıdır (Ciğerci, 2007: 2).

Tarih boyunca çeşitli örnek yönetim modellerinde hesap verebilirliğin izlerine rastlamak mümkündür. Babil Kralı Hammurabi'nin kanunlarında kaynakları elinde bulunduranların hesap verebilmelerine değinilirken, Atina Devletinde de on yılda bir de olsa yönetimin vatandaş meclisine rapor verdiği belirtilmektedir (Ciğerci, 2007: 22).

1948'de Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirisinde de "bilgi ve düşünceleri her yoldan araştırmak, elde etmek ve yaymak" ifadeleri ifade özgürlüğünün bir parçası olarak ele alınırken (Er, 2009: 95),

Hesap verebilirlik kavramı, bütün yönetim tekniklerinde yer alan ve demokrasilerin özünde doğal olarak yer aldığı kabul edilen bir denetim yetkisidir. Özellikle 1980'li yıllardan itibaren gelişen bilgi teknolojileri ve artan küresel rekabet, yönetim modelleri üzerinde olağan bir baskı unsuru olarak yer almıştır (Gül, 2008: 73- 76).

Bu baskının birincil kaynağı yeni kamu yönetimi anlayışının ortaya çıkmasıdır. Zira yaşanan değişim, yönetimi iki yönlü bir olgu olarak yeniden tanımlamakta ve bütün unsurları karşılıklı etkileşim ile açıklamaktadır (Yıldırım, 2006: 4).

Kavramın taşıdığı anlam ülkelere ve kültürlere göre farklılıklar gösterebilmektedir. Kimi yerde hesap vermek olarak açıklanırken, kimi yerde yapılan işlerin raporlanması olarak algılanabilmektedir (Biricikoğlu ve Gülener, 2006: 206).

Ortak olan algı, hesap verebilirlik kavramı ile yüklenilen sorumluluğun açıklanması yükümlülüğünün ifade edildiğidir (Gül, 2008: 72). Hesap verebilirlikte esas olan yetki ve yetkinin sorumluluğudur (Biricikoğlu ve Gülener, 2006: 207).

Kavramın tanımında yatan denetim ve yetki ilişkisi, hesap verebilirlik kavramında taraf olan hesap veren ve hesap soran arasında yasal bir zemin ve yaptırımı zorunlu kılmaktadır. Hatta burada amaçlanan bir cevaptan daha öte, sorumluluk bilinci içerisinde ceza ve ödül mekanizmalarının işletilmesidir (Yıldırım, 2006: 5- 6)

İnternet ortamının sosyal alanlarda kullanımı ile ilgili imkanların giderek artması, bilgi teknolojilerinde yaşanan baş döndürücü gelişmeler ve bilgi toplumu olma yolunda izlenen küresel seyir, bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığı ve bilgiye ulaşma hızını oldukça artırdığı gibi, bilginin doğru ve sağlıklı olup olmadığına dair riskleri de beraberinde getirmiştir (Samsun, 2003: 27).

2.YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Araştırma, Gümüşhane'de eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerinin sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlikle ilgili görüşlerini saptamayı amaçlamaktadır.

2.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim – öğretim yılında Gümüşhane'deki Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan 20 kurum ve 229 okulda görev yapan 147 yönetici oluşturmaktadır. Yönetici sayıların tespitinde görev yapan kadrolu yöneticiler esas alınmıştır. Araştırmanın evrenini oluşturan, Gümüşhane ili ve ilçelerindeki Milli Eğitime bağlı kurumlarda görev yapan yöneticilerin sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

İLÇELER	İlçelerdeki Toplam Kurum	İlçelerdeki Toplam Ortaöğretim	İlçelerdeki Toplam İlköğretim	İlçelerdeki Toplam Okul Öncesi Kurum	İlçelerdeki Toplam Yönetici

	Sayısı	Sayısı	Sayısı	Sayısı	Sayısı
MERKEZ	6	13	27	2	47
KELKİT	3	4	65	1	41
KÖSE	2	1	16	1	7
KÜRTÜN	3	2	29	1	20
ŞİRAN	3	2	31	1	16
TORUL	3	1	31	1	16
TOPLAM	20	23	199	7	147

Tablo 1: Gümüşhane İli İlçelerindeki Kurum ve Okullar İle Yönetici Sayıları

2.3. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın evrenini temsil etmesi bakımından Gümüşhane merkez ve ilçelerinde görev yapan yöneticilerden rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini kurum ve okullarda görev yapan 65 yönetici oluşturmaktadır. 65 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan il ve ilçelerdeki kurum ve okul sayıları, bu kurum ve okullarda görevli yöneticilerin sayısı Tablo 2'de verilmiştir.

	Merkez	Kelkit	Köse	Kürtün	Şiran	Torul	TOPLAM
İlçedeki kurum sayısı	48	73	20	35	37	36	249
İlçedeki görevli yönetici sayısı	47	41	7	20	16	16	147
Uygulanan anket	21	29	3	5	4	3	65
Değerlendirmeye alınan	21	29	3	5	4	3	65

Tablo 2: Araştırmanın Örneklemini Oluşturan İlçelerdeki Kurumlar ve Bu Kurumlarda Çalışan Yöneticilerin Sayısı

2.4.Veri Toplama Aracı

Milli Eğitim kurumları ve okullarda çalışan 65 yöneticiye uygulanan anket formu literatür taraması sonucu elde edilen bilgiler doğrultusunda oluşturulmuştur. An-

ket; 'Kişisel Bilgiler' ve 'Görüşler' olmak üzere iki bölümden oluşturulmuştur. 20 sorudan oluşan ankette bulunan soruların 11'i sosyal sorumluluk alanı ile, soruların 9'u ise hesap verebilirlikle ilişkilidir. Soruların tümü kapalı uçlu olup hazırlanan seçeneklere ek olarak "Lütfen başka eklemek istediğiniz hususlar varsa yazınız " bölümü eklenerek eğitim yöneticilerinin seçeneklerde bulunmayan düşüncelerini almak olanağı sağlamıştır. Yöneticilerin görevde olmaları nedeniyle anketin uygulanma zamanı Haziran – Temmuz ayları seçilmiştir.

2.5.Veri Analiz Teknikleri

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, konu alanı uzmanı tarafından, SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır.

3.Bulgular ve Yorum

3.1. Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik analizinin amacı verilerin rastlantısallığını ölçmektir. Ankete verilen cevaplar rastgele dağılım gösteriyorsa anket sonuçlarının güvenilir olduğuna karar verilir. Güvenilirlik analizi seçilen örneğin güvenilirliğini, tesadüfîliğini ve tutarlılığını test etmekte kullanılır.

Sonucun güvenilir olup olmadığına Cronbach's Alpha (α) değerine göre karar verilir.

$0{,}00 \leq \alpha < 0{,}40$ ise güvenilir değildir.

$0{,}40 \leq \alpha < 0{,}60$ ise düşük güvenilirliktedir.

$0{,}60 \leq \alpha < 0{,}80$ ise oldukça güvenilirdir.

$0{,}80 \leq \alpha \leq 1{,}00$ ise yüksek derecede güvenilirdir

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
0,829	20

Tablo 3: Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri 0,829 bulunmuştur. $0{,}80 \leq \alpha \leq 1{,}00$ olduğundan düzenlemiş olduğumuz ankete verilen yanıtlar yüksek derecede güvenilirliğe sahiptir. Yani; örnek hacmi analizimiz için oldukça uygundur. Örneklemden herhangi bir veri eklememize veya çıkarmamıza gerek yoktur. Örnek rastgele dağılmıştır.

3.2.Tutarlılık Analizi

Tutarlılığı test eden Split-Half değeri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Cronbach's Alpha	1. Parça	Değer	0,722
		Madde Sayısı	10(a)
	2. Parça	Değer	0,702
		Madde Sayısı	10(b)
	Toplam Madde Sayısı		20
Guttman Split-Half Coefficient			0,815

Tablo 4: Tutarlılık Analizi

a Maddeler: S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10.

b Maddeler: S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20.

Split-Half testi ölçekte yer alan soruların ikiye ayrılmasını ve bu iki ayrı parça arasında korelasyon katsayısının hesaplanmasında kullanılır. Tutarlılığı test eden Split-Half değeri 0,815 olarak bulunmuştur. Bu değer $\alpha > 0$ olduğundan verilerin tutarlı olduğu söylenebilir.

Bölge	Frekans	Yüzde
Gümüşhane	21	32,3
Kelkit	29	44,6
Köse	3	4,6
Kürtün	5	7,7
Şiran	4	6,2
Torul	3	4,6
Toplam	65	100,0

Tablo 5: Araştırmaya Katılanların Bölgelere Göre Dağılımını Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırmaya katılanların bölgelere göre dağılımı; %32,3 ile "Gümüşhane", %44,6 ile "Kelkit", %4,6 ile "Köse", %7,7 ile "Kürtün", %6,2 ile "Şiran" ve %4,6 ile "Torul" şeklinde değişmektedir.

Yaş	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde

20-28 arası	2	3,1	3,1
29-37 arası	20	30,8	33,8
38-46 arası	24	36,9	70,8
47-55 arası	16	24,6	95,4
56 ve üzeri	3	4,6	100,0
Toplam	65	100,0	

Tablo 6: Araştırmaya Katılanların Yaşlarına Göre Dağılımını Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerinin; %3,1'i "20-28 yaş" arasında, %30,8'i "29-37 yaş" arası, %36,9'u "38-46 yaş" arası, %24,6'sı "47-55 yaş" arası ve %4,6'sı "56 ve üzeri" yaştadır. Birikimli yüzde değerlerine bakıldığında yöneticilerin; %33,8'i 38 yaşından küçük, %70,8'i 47 yaşından küçük ve %95,4'ü 56 yaşından küçüktür.

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	1	1,5
Erkek	64	98,5
Toplam	65	100,0

Tablo 7: Araştırmaya Katılanların Cinsiyetine Göre Dağılımını Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerinin %1,5'i "Kadın" ve %98,5'i "Erkek"'tir.

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde
Önlisans	8	12,3	12,3
Lisans	52	80,0	92,3
Yüksek Lisans	4	6,2	98,5
Doktora	1	1,5	100,0
Toplam	65	100,0	

Tablo 8: Araştırmaya Katılanların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımını Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerinin eğitim durumlarına göre dağılımı; %12,3 ile "Önlisans" mezunu, %80 ile "Lisans" mezunu, %6,2 ile "Yüksek Lisans" mezunu ve %1,5 ile "Doktora" mezunu şeklinde değişmektedir.

Mesleki Kıdem	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde

1-5 yıl arası	2	3,1	3,1
5-10 yıl arası	13	20,0	23,1
10-15 yıl arası	16	24,6	47,7
15-20 yıl arası	10	15,4	63,1
21 yıl ve üzeri	24	36,9	100,0
Toplam	65	100,0	

Tablo 9: Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımını Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı; %3,1 ile "1-5 yıl" arası, %20 ile "5-10 yıl" arası, %24,6 ile "10-15 yıl" arası, %15,4 ile "15-20 yıl" arası ve %36,9 ile "21 yıl ve üzeri" şeklinde değişmektedir.

Kurumdaki Çalışma Süresi	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde
1 yıldan az	7	10,8	10,8
1-3 yıl arası	9	13,8	24,6
4-6 yıl arası	15	23,1	47,7
7-9 yıl arası	11	16,9	64,6
10 yıl ve üzeri	23	35,4	100,0
Toplam	65	100,0	

Tablo 10: Araştırmaya Katılanların Kurumdaki Çalışma Süresine Göre Dağılımını Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerin kurumlarındaki çalışma süresine göre dağılımı; %10,8 ile "1 yıldan az", %13,8 ile "1-3 yıl arası", %23,1 ile "4-6 yıl arası", %16,9 ile "7-9 yıl arası" ve %35,4 ile "10 yıl ve üzeri" şeklinde farklılık göstermektedir.

Yönetim Pozisyonu	Frekans	Yüzde
Milli Eğitim Müdürü	1	1,5
Milli Eğitim Şube Müdürü	1	1,5
Halk Eğitim Müdürü	1	1,5
Okul Müdürü	23	35,4
Müdür Yardımcısı	31	47,7
Diğer	8	12,3
Toplam	65	100,0

Tablo 11: Araştırmaya Katılanların Yönetim Pozisyonuna Göre Dağılımını Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerinin yönetim pozisyonlarına göre dağılımı; %1,5 ile "Milli Eğitim Müdürü", %1,5 ile "Milli Eğitim Şube Müdürü", %1,5 ile "Halk Eğitim Müdürü", %35,4 ile "Okul Müdürü", %47,7 ile "Müdür Yardımcısı" ve %12,3 ile "Diğer" şeklindedir.

No	İFADELER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam	Ortalama	Std. Sapma
1	Eğitim kurumumuz, toplumun yaşam kalitesini arttıracak gönüllü projelere katkı sağlar.	f	1	4	5	32	23	65	4,11	0,9035
		%	1,5	6,2	7,7	49,2	35,4	100,0		
2	Eğitim kurumumuz, faaliyet ve kararlarında sosyal sorumluluk bilincinin etkisiyle hareket etmektedir.	f	14	15	3	14	19	65	3,14	1,5799
		%	21,5	23,1	4,6	21,5	29,2	100,0		
3	Eğitim kurumumuz toplumun etik değerlerine uyumlu bir şekilde çalışır	f	2	3	1	18	41	65	4,43	0,9677
		%	3,1	4,6	1,5	27,7	63,1	100,0		
4	Eğitim kurumumuzda, toplum tarafından benimsenen etik değerler kabul edilir ve bunlara saygı gösterilir.	f	2	1	2	19	41	65	4,48	0,8858
		%	3,1	1,5	3,1	29,2	63,1	100,0		
5	Eğitim kurumumuz, örgütsel amaçlara ulaşmak için kabul ettiği etik değerlerden taviz vermez.	f	3	9	9	32	12	65	3,63	1,0835
		%	4,6	13,8	13,8	49,2	18,5	100,0		
6	Eğitim kurumumuzda, yöneticiler ve çalışanlar toplumsal faaliyetlere gönüllü olarak katılır.	f	1	7	10	32	15	65	3,82	0,9665
		%	1,5	10,8	15,4	49,2	23,1	100,0		
7	Eğitim kurumumuz toplumun	f	1	6	2	31	25	65	4,12	0,960

	etik değerleriyle yeterince uyumlu çalışır.	%	1,5	9,2	3,1	47,7	38,5	100,0		3
8	Kurum yönetimi, müşterilerinin hizmet kalitesine ilişkin görüşlerini dikkate almaktadır.	f	4	11	1	26	23	65	3,82	1,2611
		%	6,2	16,9	1,5	40,0	35,4	100,0		
9	Kurum yönetimi sorumluluk alanıyla ilgili topluma karşı daima hesap verebilir olmalıdır.	f	2	1		22	40	65	4,49	0,8501
		%	3,1	1,5		33,8	61,5	100,0		
10	Engellileri topluma kazandırmak için kurum yönetimi belli bir oranda engelli çalıştırmaktadır.	f	5	18	12	21	9	65	3,17	1,2064
		%	7,7	27,7	18,5	32,3	13,8	100,0		
11	Kurum yönetimi, toplumun bilgilendirilmesinde şeffaf bir tavır sergilemektedir.	f	9	6	6	23	21	65	3,63	1,3871
		%	13,8	9,2	9,2	35,4	32,3	100,0		
12	Toplum, eğitim kurumlarının toplumsal sorunlara karşı duyarlılıklarını giderek daha hassasiyetle takip etmektedir .	f	2	8	8	33	14	65	3,75	1,0312
		%	3,1	12,3	12,3	50,8	21,5	100,0		
13	Kurum yönetimi sorumluluk alanıyla ilgili topluma karşı daima hesap verebilir olmak zorundadır.	f	1	13	2	26	23	65	3,88	1,1525
		%	1,5	20,0	3,1	40,0	35,4	100,0		
14	Sosyal sorumluluk kampanyalarının kurumsal faaliyetlerin standart bir parçası olması gerektiğini düşünüyorum.	f	2	3	5	36	19	65	4,03	0,9180
		%	3,1	4,6	7,7	55,4	29,2	100,0		
15	Eğitim kurumumuz toplumun sosyal sorunlarının çözümüne yönelik çaba göstermektedir.	f	2	2	5	38	18	65	4,05	0,8738
		%	3,1	3,1	7,7	58,5	27,7	100,0		
16	Eğitim kurumumuzdaki değişimler internet, basın yayın, vb. yollarla kamuoyuna duyurulmaktadır.	f	4	23	2	15	21	65	3,40	1,4120
		%	6,2	35,4	3,1	23,1	32,3	100,0		

17	Eğitim kurumumuzda iç ve dış denetim etkin bir şekilde yapılmaktadır.	f	1	3	8	36	17	65	4,00	0,8478
		%	1,5	4,6	12,3	55,4	26,2	100,0		
18	Kurumumuzda fırsat eşitliğini ve kaliteyi sağlayacak öneriler üretilir	f	3	7	5	39	11	65	3,74	1,0198
		%	4,6	10,8	7,7	60,0	16,9	100,0		
19	Kurumumuzda sosyal sorunların çözümü için çalışmalar yeterli düzeydedir.	f	2	14	7	34	8	65	3,49	1,0625
		%	3,1	21,5	10,8	52,3	12,3	100,0		
20	Eğitim kurumumuz, toplumun yardım ve hayır beklentileriyle uyumlu faaliyetlerde bulunur.	f	3	5	10	37	10	65	3,71	0,9798
		%	4,6	7,7	15,4	56,9	15,4	100,0		

Tablo 12: Araştırmaya Katılanların İfadelere Olan Görüşlerini Gösteren Frekans ve Yüzde Değerleri

Yukarıdaki tabloya göre ortalama değer;

1,00 ≤ Ortalama ≤ 1,80 ise katılım düzeyi "Kesinlikle Katılmıyorum"

1,80 < Ortalama ≤ 2,60 ise katılım düzeyi "Katılmıyorum"

2,60 < Ortalama ≤ 3,40 ise katılım düzeyi "Emin Değilim"

3,40 < Ortalama ≤ 4,20 ise katılım düzeyi "Katılıyorum"

4,20 < Ortalama ≤ 5,00 ise katılım düzeyi "Kesinlikle Katılıyorum" şeklindedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Eğitim kurumumuz, toplumun yaşam kalitesini arttıracak gönüllü projelere katkı sağlar." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %1,5'i "Tamamen Katılmıyorum", %6,2'si "Katılmıyorum", %7,7'si "Emin Değilim", %49,2'si "Katılıyorum" ve %35,4'ü "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 4,11 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Eğitim kurumumuz, faaliyet ve kararlarında sosyal sorumluluk bilincinin etkisiyle hareket etmektedir." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %21,5'i "Tamamen Katılmıyorum", %23,1'i "Katılmıyorum", %4,6'sı "Emin Değilim", %21,5'i "Katılıyorum" ve %29,2'si "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 3,14 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Emin Değilim" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Eğitim kurumumuz toplu-

mun etik değerlerine uyumlu bir şekilde çalışır" ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %3,1'i "Tamamen Katılmıyorum", %4,6'sı "Katılmıyorum", %1,5'i "Emin Değilim", %27,7'si "Katılıyorum" ve %63,1'i "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 4,43 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Tamamen Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Eğitim kurumumuzda, toplum tarafından benimsenen etik değerler kabul edilir ve bunlara saygı gösterilir." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %3,1'i "Tamamen Katılmıyorum", %1,5'i "Katılmıyorum", %3,1'i "Emin Değilim", %29,2'si "Katılıyorum" ve %63,1'i "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 4,48 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Tamamen Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Eğitim kurumumuz, örgütsel amaçlara ulaşmak için kabul ettiği etik değerlerden taviz vermez." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %4,6'sı "Tamamen Katılmıyorum", %13,8'i "Katılmıyorum", %13,8'i "Emin Değilim", %49,2'si "Katılıyorum" ve %18,5'i "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 3,63 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Eğitim kurumumuzda, yöneticiler ve çalışanlar toplumsal faaliyetlere gönüllü olarak katılır." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %1,5'i "Tamamen Katılmıyorum", %10,8'i "Katılmıyorum", %15,4'ü "Emin Değilim", %49,2'si "Katılıyorum" ve %23,1'i "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 3,82 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Eğitim kurumumuz toplumun etik değerleriyle yeterince uyumlu çalışır." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %1,5'i "Tamamen Katılmıyorum", %9,2'si "Katılmıyorum", %3,1'i "Emin Değilim", %47,7'si "Katılıyorum" ve %38,5'i "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 4,12 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Kurum yönetimi, müşterilerinin hizmet kalitesine ilişkin görüşlerini dikkate almaktadır." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %6,2'si "Tamamen Katılmıyorum", %16,9'u "Katılmıyorum", %1,5'i "Emin Değilim", %40'ı "Katılıyorum" ve %35,4'ü "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 3,82 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Kurum yönetimi sorumluluk alanıyla ilgili topluma karşı daima hesap verebilir olmalıdır ." ifadesi yöneltildi-

ğinde, yöneticilerin; %3,1'i "Tamamen Katılmıyorum", %1,5'i "Katılmıyorum", %33,8'i "Katılıyorum" ve %61,5'i "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 4,49 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Tamamen Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Engellileri topluma kazandırmak için kurum yönetimi belli bir oranda engelli çalıştırmaktadır." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %7,7'si "Tamamen Katılmıyorum", %27,7'si "Katılmıyorum", %18,5'i "Emin Değilim", %32,3'ü "Katılıyorum" ve %13,8'i "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 3,17 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Emin Değilim" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Kurum yönetimi, toplumun bilgilendirilmesinde şeffaf bir tavır sergilemektedir." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %13,8'i "Tamamen Katılmıyorum", %9,2'si "Katılmıyorum", %9,2'si "Emin Değilim", %35,4'ü "Katılıyorum" ve %32,3'ü "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 3,63 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Toplum, eğitim kurumlarının toplumsal sorunlara karşı duyarlılıklarını giderek daha hassasiyetle takip etmektedir ." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %3,1'i "Tamamen Katılmıyorum", %12,3'ü "Katılmıyorum", %12,3'ü "Emin Değilim", %50,8'i "Katılıyorum" ve %21,5'i "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 3,75 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Kurum yönetimi sorumluluk alanıyla ilgili topluma karşı daima hesap verebilir olmak zorundadır." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %1,5'i "Tamamen Katılmıyorum", %20'si "Katılmıyorum", %3,1'i "Emin Değilim", %40'ı "Katılıyorum" ve %35,4'ü "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 3,88 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Sosyal sorumluluk kampanyalarının kurumsal faaliyetlerin standart bir parçası olması gerektiğini düşünüyorum." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %3,1'i "Tamamen Katılmıyorum", %4,6'sı "Katılmıyorum", %7,7'si "Emin Değilim", %55,4'ü "Katılıyorum" ve %29,2'si "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 4,03 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Eğitim kurumumuz toplumun sosyal sorunlarının çözümüne yönelik çaba göstermektedir." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %3,1'i "Tamamen Katılmıyorum", %3,1'i "Katılmıyorum", %7,7'si

"Emin Değilim", %58,5'i "Katılıyorum" ve %27,7'si "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 4,05 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Eğitim kurumumuzdaki değişimler internet, basın yayın, vb. yollarla kamuoyuna duyurulmaktadır." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %6,2'si "Tamamen Katılmıyorum", %35,4'ü "Katılmıyorum", %3,1'i "Emin Değilim", %23,1'i "Katılıyorum" ve %32,3'ü "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 3,40 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Emin Değilim" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Eğitim kurumumuzda iç ve dış denetim etkin bir şekilde yapılmaktadır." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %1,5'i "Tamamen Katılmıyorum", %4,6'sı "Katılmıyorum", %12,3'ü "Emin Değilim", %55,4'ü "Katılıyorum" ve %26,2'si "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 4,00 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Kurumumuzda fırsat eşitliğini ve kaliteyi sağlayacak öneriler üretilir" ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %4,6'sı "Tamamen Katılmıyorum", %10,8'i "Katılmıyorum", %7,7'si "Emin Değilim", %60'ı "Katılıyorum" ve %16,9'u "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 3,74 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Kurumumuzda sosyal sorunların çözümü için çalışmalar yeterli düzeydedir." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %3,1'i "Tamamen Katılmıyorum", %21,5'i "Katılmıyorum", %10,8'i "Emin Değilim", %52,3'ü "Katılıyorum" ve %12,3'ü "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 3,49 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerine "Eğitim kurumumuz, toplumun yardım ve hayır beklentileriyle uyumlu faaliyetlerde bulunur." ifadesi yöneltildiğinde, yöneticilerin; %4,6'sı "Tamamen Katılmıyorum", %7,7'si "Katılmıyorum", %15,4'ü "Emin Değilim", %56,9'u "Katılıyorum" ve %15,4'ü "Tamamen Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Ortalama değerin 3,71 olması araştırmaya katılanların bu ifadeye ortalama "Katılıyorum" eğilimini göstermektedir.

3.3. Hipotez Testleri

Hipotez, herhangi bir kitle parametresinin değeri hakkında ileri sürülen ve

doğruluğu olasılık kurallarıyla araştırılan önergedir. Hipotez testi ise bir istatistiksel hipotezin doğru olup olmadığını belirlemek için örneklem istatistiğini kullanarak yapılan çalışmadır. T ve F (Varyans) Testi hipotez testleri için en çok kullanılan yöntemlerdir. T Testi ile iki grubun karşılaştırılması yapılırken F Testinde ikiden fazla grup karşılaştırılır.

	BÖLGE	Kişi Sayısı	Ortalama	Std. Sapma	Serbestlik Derecesi	F	Anlamlılık (P)
Sosyal Sorumluluk	Gümüşhane	21	3,7403	0,46735	64	1,644	0,162
	Kelkit	29	3,6614	0,40503			
	Köse	3	4,2727	1,10596			
	Kürtün	5	3,2364	0,92843			
	Şiran	4	4,0000	0,57973			
	Torul	3	3,8182	1,07180			
	Toplam	65	3,7105	0,56861			
Hesap Verilebilirlik	Gümüşhane	21	4,0529	0,53010	64	1,216	0,313
	Kelkit	29	3,9425	0,50711			
	Köse	3	4,3704	0,99588			
	Kürtün	5	3,6222	0,42745			
	Şiran	4	4,3333	0,24003			
	Torul	3	4,1481	0,90495			
	Toplam	65	4,0068	0,54676			

Tablo 13: Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Sosyal Sorumluluk ve Hesap Verebilirlik Üzerine Olan Görüşlerinin Görev Yaptığı Bölgelere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Test Eden F Testi

H0: Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri görev yaptığı bölgelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H1: Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri görev yaptığı bölgelere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

%95 güven düzeyinde yani α=0,05 anlamlılık ile yapılan F testinde anlamlılık sütunundaki değer p<0,05 ise H0 Hipotezi Red edilir, aksi takdirde H0 Hipotezi Kabul edilir. Buna göre; Sosyal sorumluluk ölçeği için anlamlılık değeri p=0,162 ve hesap verebilirlik ölçeği için anlamlılık değeri p=0,313 bulunmuştur. Her iki ölçekte de anlamlılık değeri p>0,05 olduğundan H0 Hipotezi Kabul edilir. Yani; Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri görev yaptığı bölgelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik ile ilgili ifadelere en yüksek katılımı 4,2727 ve 4,3704 puanla (Tamamen Katılıyorum) Köse ilçesinde görev yapan yöneticiler gösterirken Kürtün ilçesinde görev yapan yöneticiler sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik ile ilgili ifadelere 3,2364 ve 3,6222 puan vererek en düşük katılımı göstermiştir. Tüm bölgelerde sosyal sorumluluk ile ilgili ifadelere ortalama 3,7105 puan verilirken hesap verebilirlik ile ilgili ifadelere ortalama 4,0068 puan verilmiştir. Yani eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler hesap verebilirlik ile ilgili ifadelere daha yüksek katılım eğilimi göstermiştir. İki ölçek arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmayacak kadar büyük değildir.

	YAŞ	Kişi Sayısı	Ortalama	Std. Sapma	Serbestlik Derecesi	F	Anlamlılık (P)
Sosyal Sorumluluk	20-28 arası	2	3,4091	0,44998	64	0,328	0,858
	29-37 arası	20	3,6455	0,55408			
	38-46 arası	24	3,7803	0,55130			
	47-55 arası	16	3,6989	0,66699			
	56 ve üzeri	3	3,8485	0,52486			
	Toplam	65	3,7105	0,56861			
Hesap Verebilirlik	20-28 arası	2	3,3889	0,70711	64	0,919	0,459
	29-37	20	3,9667	0,51753			

	arası						
	38-46 arası	24	4,0509	0,47024			
	47-55 arası	16	4,1042	0,68068			
	56 ve üzeri	3	3,8148	0,44905			
	Toplam	65	4,0068	0,54676			

Tablo 14: Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Sosyal Sorumluluk ve Hesap Verebilirlik Üzerine Olan Görüşlerinin Yaşlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Test Eden F Testi

H0 : Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H1 : Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

%95 güven düzeyinde yani α=0,05 anlamlılık ile yapılan F testinde anlamlılık sütunundaki değer p<0,05 ise H0 Hipotezi ret edilir, aksi takdirde H0 Hipotezi kabul edilir. Buna göre; Sosyal sorumluluk ölçeği için anlamlılık değeri p=0,858 ve hesap verebilirlik ölçeği için anlamlılık değeri p=0,459 bulunmuştur. Her iki ölçek için anlamlılık değeri p>0,05 olduğundan H0 Hipotezi kabul edilir. Yani; Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

	EĞİTİM DURUMU	Kişi Sayısı	Ortalama	Std. Sapma	Serbestlik Derecesi	F	Anlamlılık (P)
Sosyal Sorumluluk	Önlisans	8	3,6023	0,75270	64	0,187	0,905
	Lisans	52	3,7150	0,54219			
	Yüksek Lisans	4	3,8636	0,71774			
	Doktora	1	3,7273	.			
	Toplam	65	3,7105	0,56861			
Hesap Verebilirlik	Önlisans	8	3,9028	0,72115	64	0,129	0,942
	Lisans	52	4,0214	0,52442			
	Yüksek Lisans	4	4,0556	0,66975			
	Doktora	1	3,8889	.			

	Toplam	65	4,0068	0,54676			

Tablo 15: Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Sosyal Sorumluluk ve Hesap Verebilirlik Üzerine Olan Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Test Eden F Testi

H0: Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H1: Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

%95 güven düzeyinde yani α=0,05 anlamlılık ile yapılan F testinde anlamlılık sütunundaki değer p<0,05 ise H0 Hipotezi ret edilir, aksi takdirde H0 Hipotezi kabul edilir. Buna göre; Sosyal sorumluluk ölçeği için anlamlılık değeri p=0,905 ve hesap verebilirlik ölçeği için anlamlılık değeri p=0,942 bulunmuştur. Her iki ölçek için anlamlılık değeri p<0,05 olduğundan H0 Hipotezi kabul edilir. Yani; Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

	MESLEKİ KIDEM	Kişi Sayısı	Ortalama	Std. Sapma	Serbestlik Derecesi	F	Anlamlılık (P)
Sosyal Sorumluluk	1-5 yıl arası	2	3,5000	0,32141	64	0,629	0,644
	5-10 yıl arası	13	3,6434	0,60355			
	10-15 yıl arası	16	3,5909	0,64964			
	15-20 yıl arası	10	3,9091	0,30903			
	21 yıl üzeri	24	3,7614	0,59692			
	Toplam	65	3,7105	0,56861			
Hesap Verebilirlik	1-5 yıl arası	2	3,7222	0,23570	64	0,378	0,824
	5-10 yıl arası	13	3,9060	0,63642			
	10-15 yıl arası	16	4,0069	0,51395			
	15-20 yıl arası	10	4,1333	0,48517			
	21 yıl üzeri	24	4,0324	0,57733			
	Toplam	65	4,0068	0,54676			

Tablo 16: Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Sosyal Sorumluluk ve Hesap Verebilirlik Üzerine Olan Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Test Eden F Testi

H0: Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H1: Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşle-

ri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

%95 güven düzeyinde yani α=0,05 anlamlılık ile yapılan F testinde anlamlılık sütunundaki değer p<0,05 ise H0 Hipotezi ret edilir, aksi takdirde H0 Hipotezi kabul edilir. Buna göre; Sosyal sorumluluk ölçeği için anlamlılık değeri p=0,644 ve hesap verebilirlik ölçeği için anlamlılık değeri p=0,824 bulunmuştur. Her iki ölçek içinde anlamlılık değeri p>0,05 olduğundan H0 Hipotezi kabul edilir. Yani; Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

	Kurumdaki Çalışma Süresi	Kişi Sayısı	Ortalama	Std. Sapma	Serbestlik Derecesi	F	Anlamlılık (P)
Sosyal Sorumluluk	1 yıldan az	7	3,5974	0,37060	64	0,418	0,795
	1-3 yıl arası	9	3,8788	0,56954			
	4-6 yıl arası	15	3,7091	0,62532			
	7-9 yıl arası	11	3,5785	0,56521			
	10 yıl ve üzeri	23	3,7431	0,60467			
	Toplam	65	3,7105	0,56861			
Hesap Verebilirlik	1 yıldan az	7	3,8095	0,38337	64	0,728	0,576
	1-3 yıl arası	9	4,1235	0,63451			
	4-6 yıl arası	15	4,0593	0,52766			
	7-9 yıl arası	11	3,8283	0,44545			
	10 yıl ve üzeri	23	4,0725	0,61282			
	Toplam	65	4,0068	0,54676			

Tablo 17: Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Sosyal Sorumluluk ve Hesap Verebilirlik Üzerine Olan Görüşlerinin Kurumdaki Çalışma Süresine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Test Eden F Testi

H0: Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri kurumdaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H1: Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri kurumdaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

%95 güven düzeyinde yani α=0,05 anlamlılık ile yapılan F testinde anlamlılık sütunundaki değer p<0,05 ise H0 Hipotezi Ret edilir, aksi takdirde H0 Hipotezi kabul edilir. Buna göre; Sosyal sorumluluk ölçeği için anlamlılık değeri p=0,795 ve hesap verebilirlik ölçeği için anlamlılık değeri p=0,576 bulunmuştur. Her iki ölçek için anlamlı-

lık değeri p>0,05 olduğundan H0 Hipotezi kabul edilir. Yani; Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri kurumdaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

	POZİSYON	Kişi Sayısı	Ortalama	Std. Sapma	Serbestlik Derecesi	F	Anlamlılık (P)
Sosyal Sorumluluk	Milli Eğitim Müdürü	1	3,3636	.	64	2,119	0,076
	Milli Eğitim Şube Müdürü	1	4,0000	.			
	Halk Eğitim Müdürü	1	4,2727	.			
	Okul Müdürü	23	3,8379	0,44785			
	Müdür Yardımcısı	31	3,7361	0,62736			
	Diğer	8	3,1818	0,43463			
	Toplam	65	3,7105	0,56861			
Hesap Verebilirlik	Milli Eğitim Müdürü	1	3,7778	.	64	2,735	0,027
	Milli Eğitim Şube Müdürü	1	4,4444	.			
	Halk Eğitim Müdürü	1	4,3333	.			
	Okul Müdürü	23	4,1836	0,49872			
	Müdür Yardımcısı	31	4,0036	0,52703			
	Diğer	8	3,4444	0,49690			
	Toplam	65	4,0068	0,54676			

Tablo 18: Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Sosyal Sorumluluk ve Hesap Verebilirlik Üzerine Olan Görüşlerinin Kurumdaki Pozisyonuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Test Eden F Testi

H0: Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri kurumdaki pozisyonuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H1: Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri kurumdaki pozisyonuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

%95 güven düzeyinde yani α=0,05 anlamlılık ile yapılan F testinde anlamlılık sütunundaki değer p<0,05 ise H0 Hipotezi Ret edilir, aksi takdirde H0 Hipotezi kabul edilir. Buna göre; Sosyal sorululuk ölçeği için anlamlılık değeri p=0,076>0,05 olduğundan H0 Hipotezi kabul edilir. Yani; Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri kurumdaki pozisyonuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Hesap verebilirlik ölçeği için anlamlılık değeri p=0,027<0,05 olduğundan H0 Hipotezi Ret edilir. Yani; Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ilgili ifadelere olan görüşleri kurumdaki pozisyonuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

3.4. Regresyon Analizi

Regresyon analizi, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini bulmamıza imkan veren bir analiz yöntemidir.

Model	R	R^2	Düzeltilmiş R^2
1	0,772	0,596	0,590

Tablo 19. Model Özeti

Model özeti tablosunda korelasyon katsayısı olan R değeri 0,772 bulunmuştur. R değeri -1 ile +1 arasında değer alabilen bir değişkendir. R değeri 1'e ne kadar yakın olursa iki değişken arasındaki ilişkinin gücü o kadar yüksek olur. Yani Sosyal sorumluluk ile hesap verebilirlik arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki vardır. R2 değerinin 0,596 olması sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik ölçeklerinin birbirlerini %59,6 oranda açıkladığını gösterir.

Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (P)
1	Gruplar Arası	12,333	1	12,333	92,942	0,000
	Grup İçi	8,360	63	0,133		
	Toplam	20,692	64			

Tablo 20. Varyans Analizi Tablosu

H0: Sosyal sorumluluk ölçeği ile hesap verebilirlik ölçeği arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H1: Sosyal sorumluluk ölçeği ile hesap verebilirlik ölçeği arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Varyans Analizi tablosundaki anlamlılık değeri p=0,000<0,05 olduğundan H0 Hipotezi Red edilir. Yani; Sosyal sorumluluk ölçeği ile hesap verebilirlik ölçeği arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmamızda Gümüşhane ili ve ilçelerine bağlı eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin görüşleri, bazı özelliklerine göre ifadelere olan görüşlerin farklılık gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre;

Eğitim kurumu yöneticileri "Kurum yönetimi sorumluluk alanıyla ilgili topluma karşı daima hesap verebilir olmalıdır." İfadesine en yüksek katılımı göstermiştir. Yöneticiler bu ifade için ortalama "Kesinlikle Katılıyorum" cevabı vermiştir.

Eğitim kurumu yöneticileri "Eğitim kurumumuz, faaliyet ve kararlarında sosyal sorumluluk bilincinin etkisiyle hareket etmektedir." ifadesine ortalama "Emin Değilim" görüşü ile en düşük katılım eğilimini bu ifade için göstermiştir.

21'i Gümüşhane, 29'u Kelkit, 3'ü Köse, 5'i Kürtün, 4'ü Şiran ve 3'ü Şiran'da görev yapan yöneticilerin sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik üzerine görüşleri yöneticilerin görev yaptığı bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Ağırlıklı olarak 29-46 yaş arasında olan okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik ile ilgili ifadelere olan görüşleri yöneticilerin yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.

Lisans mezunu olanların çoğunluk gösterdiği okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik ile ilgili görüşleri mezuniyet düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların yoğun olduğu okul yöneticilerinin ilgili ifadelere olan görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Kurumdaki çalışma süresi 10 yıl ve üzeri olanların ağırlık gösterdiği okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk ile ilgili ifadelere olan görüşlerinin okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Ağırlıklı olarak okul müdürü ve okul yöneticilerinden oluşan eğitim kurumu yöneticilerin sosyal sorumluluk ile ilgili görüşleri yönetim pozisyonuna göre farklılık göstermezken hesap verebilirlik ile ilgili ifadelere görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Eğitim kurumu yöneticilerin sosyal sorumluluk ile ilgili görüşleri ile hesap verebilirlik ile ilgili görüşleri arasındaki ilişki incelenmiş ve aradaki ilişki oldukça güçlü

çıkmıştır. Yani sosyal sorumluluk ile ilgili ifadelere katılım eğilimi artarken hesap verebilirlik ile ilgili ifadelere de katılım eğiliminin arttığı gözlenmiştir. Aynı zamanda sosyal sorumluluk ile ilgili ifadelere katılım eğilimi azalırken hesap verebilirlik ile ilgili ifadelere de katılım eğiliminde azalma gözlenmiştir.

4.Sonuç ve Öneriler

Küreselleşme ve bilim dünyasındaki baş döndürücü gelişmeler dünyadaki eşitsizliği daha da artırmaktadır. Milli devletlerin kendi varlıklarını devam ettirmeleri kendi kültürel ögelerini içselleştirdiği ölçüde olacaktır. Eğitim, kültürel, sosyal ve ekonomik olarak toplumun kalkınmasında başrole sahiptir. Birçok araştırmada eğitim seviyesi ile kalkınmışlığın doğru orantılı olduğu belirtilmektedir. Bundan dolayı eğitimin önemi günden güne artmaktadır. Eğitim kurumları diğer kurum ve işletmelerden farklı olarak yetki gücünü kullanarak sosyal devlet ilkesinin uygulayıcılarından birisi olmak durumundadır.

Ülke bireylerinin eşit ve adil bir şekilde ülke hizmetlerinden yararlanmaları için eğitim yöneticileri elinde bulundukları gücü bu doğrultuda kullanmaları gerekmektedir. Eğitim kurumlarındaki sosyal sorumluluk anlayışının toplumun ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda işlevsel bir yapıya bürünmesi çağdaş yönetim anlayışının gereğidir. Toplumdaki olumsuz durumları olumluya çevirmek, olumlu durumları da daha da geliştirmek suretiyle daha mutlu bir toplum için sosyal projeler üretmek hayati öneme sahiptir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü projelerin daha işlevsel hale getirilerek sürdürülmesi gerekmektedir. Sosyal dengenin sağlanması ancak sosyal projelerin ulusal ölçekte uygulanması ile mümkün olacaktır.

Günümüzde kamusal görev ve sorumlulukların daha karmaşık hale gelmesi geleneksel yönetim anlayışlarını ihtiyaca cevap veremez hale getirmiştir. Katı yönetim anlayışından vazgeçilerek daha esnek bir yapının kabul edilmesi zorunlu hale gelmektedir. Birey ve toplum ilişkilerinin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Klasik modelde hâkim olan yönetim kavramı günümüzde yerini yönetişim kavramına bırakmaktadır. Dikey örgütlenmenin yerine uzlaşma ve yatay koordinasyona bağlı yönetim anlayışının belirlenmesi gerekmektedir. Halkına hesap veren şeffaf bir yönetim modeli çağdaş yönetim anlayışının gereğidir. Gücün tek elde toplanması sonucunda ortaya çıkabilecek suiistimalin önlenmesi için hesap verebilirliğin önemi günden güne artmaktadır. Medya, yöneticilerin topluma karşı hesap vermelerini sağlamada önemli bir role sahiptir. Medya, gücünü doğru ve adil bir şekilde kullanarak kurum yönetiminde hesap verebilirliğin oturmasına yardımcı olabilir.

Yönetsel hesap verebilirliğin ve şeffaflığın başarısı, eğitim yöneticilerine tanınan takdir yetkisi, onlardan beklenen hedeflerle birlikte çıktıların açıklığıyla, olumlu ve olumsuz durum karşısında karşılaşacakları sonuçlarla rasyonel bir ilişkinin kurul-

masına bağlı olacaktır. Yöneticilerin olumlu sonuçlar karşısında ödüllendirilmesi veya olumsuz sonuçlar karşısında yaptırım uygulanması hesap verebilirliğin ana işlevlerinden biridir. Sonuçların değerlendirilmesinde hukuksal denetim esas alınmalıdır. Kural ve prosedürlerin açık olduğu durumlarda daha kaliteli hizmet sunulabilir.

Eğitim kurumlarında sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik kavramlarının bilinmesi ve uygulanması her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir. İki kavramın birlikte kullanılması ve işlevsizleştirilmesi yönetimi daha istenilir hale getirecektir. Sadece hesap verebilirlik ya da sadece sosyal sorumluluk anlayışının benimsenmesi çağdaş yönetim anlayışına ters düşmektedir. Sorumluluğun bilincine varan ve yaptığı her türlü eylemin hesabını topluma veren yöneticiler ülkemizin çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkmasını sağlayacaktır. Geleceği yöneten vizyoner liderlere eğitim yönetimlerini emanet etmeliyiz. Liyakatli ve etik kuralları özümsemiş liderlerle eğitimi daha iyi hale getirebiliriz.

Toplumsal sorunların çözümü için gereken önem ve çabayı eğitim kurumunun göstermesi gerekir. Topluma yön veren eğitimciler sosyal meselelere duyarsız kalamazlar. Sosyal dengenin kurulmasına ve yerleşmesine yardım etmek zorundadır. Türk insanının dünya tarihine adını altın harflerle kazıdığı o muhteşem günleri tekrar yaşaması için yönetim kavramını yeniden gözden geçirmemiz ve bunu içselleştirmemiz gerekmektedir. Bu inanç, bu güven, bu azim, bu kapasite bizde mevcut yeter ki işi ehline verelim.

Kaynakça

Acar, M. (2002). *Bağımsız düzenleyici kurumların hesap verebilirliği.* TUSİAD.

Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim tarihi m.ö. 1000 - m.s.2015.* Pegem Akademi.

Atlığ, N. S. (2006). *İş etiği, sosyal sorumluluk ve ilaç sektöründen uygulamalar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydede, C. (2007). *Yükselen trend: Kurumsal sosyal sorumluluk.* MediaCat Kitapları.

Bayrak, S. (2001). *İş ahlakı ve sosyal sorumluluk.* Beta Basın Yayım Dağıtım A.Ş.

Biber, A. (2001). *Halkla ilişkilerde sosyal sorumluluğu oluşumu ve Türkiye'de sivil toplum örgütlerinin rolü* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bingöl, D. (2001). *İnsan kaynakları yönetimi (5. bs.).* Beta Yayınları.

Biricikoğlu, H. ve Gülener S. (2006). Hesap verebilirlik anlayışındaki değişim ve Türk kamu yönetimi. *Türk İdare Dergisi.*

Ciğerci, İ. (2007) . *Kamu mali yönetiminde hesap verme sorumluluğu ve iç denetim* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aktan, C. C., Ağcakaya, S.ve Dileyici, D. (2004) *Kamu maliyesinde hesap verme sorumluluğu ve mali saydamlık, kamu maliyesinde çağdaş yaklaşımlar.* Seçkin Yayınları.

Er, B. (2009). *Bilgi edinme hakkı: bir kanun ve sivil toplum kuruluşları için önemi, sivil toplum ve güvenlik sektörü gözetimi sınırlar ve imkânlar.* TESEV Yayınları.

Dökmen, Ü. (2000), *Yarına kim kalacak? Evrenle uzlaşma sürecinde varolmak.* Sistem Yayıncılık.

Geçtan, E. (1996). *İnsan olmak.* Remzi Kitapevi.

Gül S.K., (2008). Kamu yönetiminde ve güvenlik hizmetlerinde hesap verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi.*

Güzelcik, E. (1999). *Küreselleşme ve işletmelerde değişen kurum imajı.* Sistem Yayıncılık.

Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği.* Beta Yay.

Özgen, E. (2006). *Kurumsal sosyal sorumluluk projeleri.* Maviağaç Kültür Sanat Yayıncılık.

Öztürk, M. (2003). *Fonksiyonları açısından işletme yönetimi.* Papatya Yayıncılık.

Özüpek, M. N. (2005). *Kurum imajı ve sosyal sorumluluk.* Tablet Kitabevi.

Samsun, N. (2003). *Hesap verebilirlik ve iyi yönetişim.* htpp://www. deu.edu.tr./userweb/hilmi.çoban/ hesap% 20verebilirlik.pdf sayfasından 23.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

Yavuzer, H. (1998). *Yaygın ana-baba tutumları.* Ana-Baba Okulu.

Yıldırım M. (2006). *Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve şeffaflık (1980 sonrası Türkiye örneği).* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü