



YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Yıl / Year 2019 • Cilt / Volume 33 • Sayı / Issue 2

YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Kurucu Editör / Founding Editor

Dr. Bahar Akingüç Günver

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Turkey

Editörler / Editors

Dr. Mehmet Toran

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Turkey

Dr. Rauf Yıldız

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Turkey

Editör Yardımcısı / Editorial Assistant

Uzm. Taibe Kulaksız

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Turkey

Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Esmahan Ağaoğlu Anadolu Üniversitesi, Türkiye	Dr. Esmahan Ağaoğlu Anadolu University, Turkey
Dr. Cem Babadoğan Ankara Üniversitesi, Türkiye	Dr. Cem Babadoğan Ankara University, Turkey
Dr. Ali Baykal Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye	Dr. Ali Baykal Bahçeşehir University, Turkey
Dr. Gürhan Can Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye	Dr. Gürhan Can Hasan Kalyoncu University, Turkey
Dr. İbrahim Halil Diken Anadolu Üniversitesi, Türkiye	Dr. İbrahim Halil Diken Anadolu University, Turkey
Dr. Süleyman Doğan Ege Üniversitesi, Türkiye	Dr. Süleyman Doğan Ege University, Turkey
Dr. İrfan Erdoğan İstanbul Üniversitesi, Türkiye	Dr. İrfan Erdoğan İstanbul University, Turkey
Dr. Ali Ersoy Anadolu Üniversitesi, Turkey	Dr. Ali Ersoy Anadolu University, Turkey
Dr. Demetra Evangelou Thrace Democritus Üniversitesi, Yunanistan	Dr. Demetra Evangelou Democritus University of Thrace, Greece
Dr. Selahattin Gelbal Hacettepe Üniversitesi, Türkiye	Dr. Selahattin Gelbal Hacettepe University, Turkey
Dr. Gary Grossman Arizona State Üniversitesi, ABD	Dr. Gary Grossman Arizona State University, USA
Dr. Nezahat Güçlü Gazi Üniversitesi, Türkiye	Dr. Nezahat Güçlü Gazi University, Turkey
Dr. Ali İlker Gümüşeli İstanbul Okan Üniversitesi, Türkiye	Dr. Ali İlker Gümüşeli İstanbul Okan University, Turkey
Dr. Özge Hacıfazlıoğlu Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye	Dr. Özge Hacıfazlıoğlu Hasan Kalyoncu University, Turkey
Dr. Susan Hill Güney Avustralya Üniversitesi, Avustralya	Dr. Susan Hill University of South Australia, Australia
Dr. Alim Kaya Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC	Dr. Alim Kaya Eastern Mediterranean University, TRNC
Dr. Sinan Olkun Uluslararası Final Üniversitesi, KKTC	Dr. Sinan Olkun Final International University, TRNC
Dr. Filiz Polat Nazarbayev Üniversitesi, Kazakistan	Dr. Filiz Polat Nazarbayev University, Kazakhstan
Dr. Ingrid Pramling Samuelsson Göteborg Üniversitesi, İsveç	Dr. Ingrid Pramling Samuelsson University of Gothenburg, Sweden
Dr. Karen Seashore Minnesota Üniversitesi, ABD	Dr. Karen Seashore Minnesota University, USA
Dr. Gölge Seferoğlu Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye	Dr. Gölge Seferoğlu Middle East Technical University, Turkey
Dr. BettsAnn Smith Michigan State Üniversitesi, ABD	Dr. BettsAnn Smith Michigan State University, USA
Dr. Ronald Sultana Malta Üniversitesi, Malta	Dr. Ronald Sultana Malta University, Malta
Dr. Ali Ekber Şahin Hacettepe Üniversitesi, Türkiye	Dr. Ali Ekber Şahin Hacettepe University, Turkey
Dr. Hasan Şimşek Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC	Dr. Hasan Şimşek Eastern Mediterranean University, TRNC
Dr. Z. Fulya Temel Gazi Üniversitesi, Türkiye	Dr. Z. Fulya Temel Gazi University, Turkey
Dr. Abbas Türnüklü Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye	Dr. Abbas Türnüklü Dokuz Eylül University, Turkey
Dr. Rengin Zambat Maltepe Üniversitesi, Türkiye	Dr. Rengin Zambat Istanbul Maltepe University, Turkey

Yaşadıkça Eğitim **ULAKBİM TR Dizin, DOAJ, ERIH Plus, JUFO Portal, BASE, WorldCat, Index Copernicus International**'da taranmaktadır.
Journal of Education for Life is indexed in **ULAKBİM TR Dizin, DOAJ, ERIH Plus, JUFO Portal, BASE, WorldCat, Index Copernicus International**.

Sahibi / Owner: T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi / Istanbul Kultur University

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publishing Manager: Dr. Mehmet Toran

Yönetim Yeri / Editorial Office: İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Basın Ekspres Yerleşkesi 34303 Küçükçekmece/ İSTANBUL

Telefon/ Phone: +90 212 498 41 41

Basım Yeri ve Basım Tarihi / Printing Address and Printing Date: G.M. Matbaacılık Tic. A.Ş. 100. Yıl Mh. İst. Matbaacılar ve Ambalajcılar Sitesi 1. Cad. No. 88
Bağcılar/İstanbul Tel: 0 (212) 629 0025 (Sertifika No. 12358)

Yayın Türü: Yılda iki kez yayımlanan, süreli, hakemli, akademik dergi.

Publication Type: Biannually published, peer reviewed, academic journal.

Bireysel Abonelik / Individual Subscription: 50.00 TL Kurumsal Abonelik / Institutional Subscription: 200.00 TL

Basım Tarihi / Publication Year: Eylül 2019 / September 2019

WEB: <http://journals.iku.edu.tr/yed>

ISSN: 1300-1272 / eISSN: 2667-4874

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Öğretmen Adaylarının Yazılı Argümanlarının Gelişiminde Akran ve Öğretmen Değerlendirmesinin Etkisinin Karşılaştırılması / Comparison of the Effect of Peer and Teacher Assessment in the Development of Written Arguments of Preservice Teachers <i>Duygu Metin Peten.....</i>	121-139
Okul Müdürlerinin Aday Öğretmenlere Rehberlik Etmeleri ile Liderlik Oryantasyonları Arasındaki İlişki / The Relationship Between School Principals' Guidance of Prospective Teachers and Leadership Orientation <i>Mehmet Fatih KARACABEY.....</i>	140-150
Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Becerilerine Etkisi / The Effect of One Teach One Observe Model on Effective Teaching Skills of Classroom Teachers <i>Nilay Kayhan & Gönül Akçamete.....</i>	151-168
Özel Eğitim Kurumlarının Fiziksel Koşullarının Evrensel Tasarım İlkeleri Doğrultusunda İncelenmesi: Eskişehir Örneği / An Examination of the Physical Environment at Special Education Centres in Eskişehir Based on Universal Design Principles <i>Gamze Kaplan & Veysel Aksoy.....</i>	169-186
Ortaokul Öğrencilerinin Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşlukları ile Araştırma/Sorgulamaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki / Relationship Between Secondary School Students' Flipped Learning Readiness and Attitudes Towards Researching/Questioning <i>İshak Kozikoğlu & Kader Camuşcu.....</i>	187-201
Üniversite ve Toplum Bütünleşmesinde Örnek Bir Uygulama: Bilim Üniversitede Çocuklarla Buluşuyor / A Case Study in University and Community Integration: Science Meets with Children at University <i>Neriman Aral, Ece Özdoğan Özbal, Figen Gürsoy, Saliha Çetin Sultanoğlu, Ezgi Fındık & Aybüke Yurteri Tiryaki.....</i>	202-215
Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Çocuklar ve Aileleri: Anlatılmayan Karşıt Hikâyeler / Syrian Children and Families in Turkey: Missing Stories and Counter Narratives <i>Elif Karşlı Çalamak & Ersoy Erdemir.....</i>	216-246
Çocuk Gelişimi Lisans Öğrencilerinin Küresel Vatandaşlık Düzeyi ile Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki / The Relationship Between Global Citizenship Level and Attitudes Towards Children's Rights of Child Development Undergraduate Students <i>Erhan Alabay & Sevcan Yağan Güder.....</i>	247-261
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Beceri Düzeylerinin İncelenmesi / Investigating Fluent Reading Skills of Secondary School Students with Learning Difficulties <i>Emine Balcı.....</i>	262-274
Öğrenmeyi Öğrenme Üzerine Ev Temelli Aile Katılımı Çalışması / A Parental Engagement Study on Learning to Learn <i>Gülten Feryal Gündüz.....</i>	275-305
Ortaokul Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Becerileri ile Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / The Examination of Relationship Between Middle School Students' Emotion Regulation Skills and Mindfulness Level <i>Ziya Toprak & Sevgi Çetiner Bacak.....</i>	306-317
Ergenlerde Okul Aidiyeti, Okul İşlevleri ve Psikolojik Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Examining the Association between School Belonging, School Functioning, and Psychological Adjustment in Adolescents <i>Gökmen Arslan & Ahmet Tanhan.....</i>	318-332
Örgütsel Yabancılaşmanın Yordayıcısı Olarak Farklılıkların Yönetimi/ Diversity Management as a Predictor of Organizational Alienation <i>Ali Çelik & Sultan Bilge Keskinçilic Kara.....</i>	333-356

Öğretmen Adaylarının Yazılı Argümanlarının Gelişiminde Akran ve Öğretmen Değerlendirmesinin Etkisinin Karşılaştırılması¹

Duygu METİN PETEN*

Öz: Bu çalışmada, Argüman Temelli Sorgulayıcı Araştırma (ATSA) yönteminin değerlendirme basamağında akran veya öğretim üyesi değerlendirmelerinden hangisinin öğretmen adaylarının yazılı argümanlarının gelişimine daha çok katkı sağlayacağı araştırılmıştır. Araştırmaya, bir grupta 20, diğer grupta 16 öğretmen adayı olmak üzere toplam 36 fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıf öğrencisi katılmıştır. Karşılaştırma gruplarından birinde bir dönem boyunca ATSA orijinal haliyle (akran değerlendirmesi) kullanılırken, diğer grupta ise ATSA yönteminin akran değerlendirme basamağı öğretim üyesi değerlendirmesi olarak değiştirilmiştir. İki grupta da bir dönem boyunca “Basit Sarkacın Salınımı”, “Yüzey Gerilimini Etkileyen Faktörler”, “Görünüşü Aynı Olan Küplerin Belirlenmesi” ve “Uçan Cisme Etki Eden Faktörler” gibi dört argüman temelli sorgulayıcı araştırma yapılmıştır. Öğretmen adaylarından dönem başında ve sonunda derste çalıştıkları farklı üç içerikte argüman yazmaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre her iki grupta, her içerikte oluşturulan argümanların kalitesinin dönem başından sonuna doğru arttığı, fakat öğretim üyesi tarafından değerlendirilen öğretmen adaylarının kanıt ve gerekçe yazma becerilerinin daha iyi geliştiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Argüman Temelli Sorgulayıcı Araştırma, Akran Değerlendirmesi, Öğretmen Değerlendirmesi

Comparison of the Effect of Peer and Teacher Assessment in the Development of Written Arguments of Preservice Teachers

Abstract: In this study, it was researched which one of the effect of peer or teacher assessment would contribute more to the development of written arguments of preservice teachers in the review stage of Argument-Driven Inquiry (ADI) model. Thirty-six preservice science teachers (PSTs) participated in this study. In one of the comparison groups (n=20), ADI was used in its original form (peer assessment); while in the other group peer assessment was changed as lecturer assessment (n=16). In both groups, four ADI activities were conducted for a period such as the Oscillation of Simple Pendulum, Factors Affecting the Surface Tension, Determining the Cubes with Same Appearance and Twirly. The PSTs were asked to write three different arguments apart from they studied in the class at the beginning and end of the semester. According to results, the quality of the arguments created in each form increased from the beginning to the end of the semester, but in terms of evidence and justification, argument-writing skills of PSTs reviewed by the lecturer improved better.

Keywords: Argument-Driven Inquiry, Peer Assessment, Teacher Assessment

Geliş Tarihi:19.02.2019

Kabul Tarihi:24.04.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹Bu çalışmanın bir kısmı 4-6 Ekim 2018 tarihleri arasında düzenlenen 13. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yozgat, Türkiye, e-posta: duygu.metin@bozok.edu.tr,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4704-8605>

Atıf için/ To cite:

Metin Peten, D. (2019). Öğretmen adaylarının yazılı argümanlarının gelişiminde akran ve öğretmen değerlendirmesinin etkisinin karşılaştırılması. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 121-139.

Son yıllarda güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları ile öğrencilerin dünyayı anlamak için araştırmalar yapması ve bilimsel sürece doğrudan katılarak bilimsel bilginin nasıl geliştiğini anlaması hedeflenmektedir (MEB, 2013, 2018). Buna paralel olarak, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda temel alınan yöntem araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemidir ve bu yöntemle sadece keşfetme ve deney değil, aynı zamanda açıklama yapma ve argüman oluşturma süreci de doğrudan ifade edilmektedir (MEB, 2013). Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin kendi araştırmaları doğrultusunda argüman oluşturmaları ve argümantasyon sürecine doğrudan dahil olmaları Fen Bilimleri Dersi için önem arz etmektedir. Fen laboratuvarları ise hem öğrenciler hem de onları yetiştirecek öğretmen adayları için argümantasyon sürecinin yaşanılacağı en uygun ortamlardan biridir. Son zamanlarda fen laboratuvarlarında Tahmin et, Gözle, Açıkla (Yaman ve Ayas, 2015), öğrenme döngüsü (Pabuçcu ve Geban, 2015) ve Argümantasyon Temelli Sorgulayıcı Araştırma (ATSA) (Çetin ve Eymur, 2018; Demircioğlu ve Uçar, 2015) gibi yenilikçi öğrenme yöntemleri kullanılmaya başlanmış ve böylece laboratuvar ortamlarının daha aktif bir öğrenme ortamı haline gelmesi sağlanmıştır. ATSA yöntemi ise fen öğretim programları ile paralel hedeflere sahip (Çetin, Metin ve Kaya, 2016) ve öğrencilerin laboratuvar derslerinde araştırma-sorgulama yapmasını, aynı zamanda açıklamalar yaparak kendi argümanlarını oluşturmalarını sağlayan yöntemlerden biridir.

ATSA, "Araştırma sorusuna çözüm olabilecek uygun yöntemin kararlaştırılması, veri toplama yöntemlerinin belirlenmesi ve verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması, iddianın ortaya atılıp argümanın şekillenmesi, araştırmanın raporlaştırılıp değerlendirilmesi ve oluşturulan bilimsel bilgilerin diğer bilim insanlarıyla paylaşılması gibi bilimin birçok sürecini öğrencilerin gerçek yaşantıları yoluyla anlamlandırmalarını sağlayan bir yöntemdir." (Çetin, Metin ve Kaya, 2016, s. 225). ATSA yönteminin en büyük avantajı sorgulayıcı araştırma ve argümantasyonu bir araya getirerek öğrencilerin kendi araştırmalarını yapmasına olanak sağlaması ve bu olanak sayesinde öğrencilerin laboratuvar ortamında neyi, neden ve nasıl yaptıklarını anlamlandırmalarını sağlamasıdır.

ATSA, görevi ve yönlendirici araştırma sorusunu tanımlamak, araştırma yöntemini tasarlamak ve veri toplamak, verileri analiz etmek ve araştırma sorusuna geçici bir argüman üretmek, argümantasyon, açık ve yansıtıcı tartışma, araştırma raporu yazmak, akran değerlendirmesi yapmak ve araştırma raporlarını düzenleyerek tekrar sunmak şeklinde sekiz basamaktan oluşmaktadır. ATSA yönteminin ilk basamağı öğretmen adaylarının ilgilerini konuya çekmek ve onların ön bilgileri ile yeni öğrenecekleri konular arasında bir ilişki kurmak amacıyla, öğretmen adaylarına araştıracakları konunun tanıtılması ve araştırma probleminin sunulmasını içerir (Walker, Sampson ve Zimmerman, 2011). İkinci basamakta öğretmen adaylarından 3-4 kişilik gruplar halinde deney ya da gözlem yoluyla 1. basamakta kendilerine sunulan araştırma problemini cevaplamak için bir yöntem tasarlamaları ve tasarladıkları yöntemi uygulayarak veri toplamaları istenir (Walker ve Sampson, 2013). ATSA yönteminin üçüncü basamağında öğretmen adaylarından 2. basamakta topladıkları verileri analiz ederek, araştırma sorusuna iddia, kanıt ve gerekçeden oluşan bir argüman oluşturmaları istenir. Üçüncü basamağın sonunda öğretmen adayları oluşturdukları argümanları diğer grupların değerlendirebilmesi için herkes tarafından görülebilecek bir şekilde sunuma hazırlarlar (Sampson, Grooms ve Walker, 2011; Sampson ve diğerleri, 2014). ATSA yönteminin dördüncü basamağında, öğretmen adayları 3. basamakta oluşturdukları argümanı diğer gruplar ile paylaşırlar. Beşinci basamak öğretmen adaylarının araştırma sorusuna cevap olarak oluşturdukları bilimsel bilgileri, bu bilimsel bilgileri oluştururken kullandıkları desen, orantı, bilimsel model gibi kavramların bilimdeki yerini ve aynı zamanda bilimin ve bilimsel araştırmanın doğasını tartıştıkları ve bu kavramları kendi işe vuruk tanımlarıyla anlatarak kendi öğrenmelerini yansıttıkları basamaktır (Çetin ve diğerleri, 2016). Altıncı basamakta öğretmen adayları bireysel olarak daha önce grupça oluşturdukları argüman ile ilgili bir araştırma raporu yazarlar. Yedinci basamak raporların değerlendirildiği ve ilgili dönütlerin verildiği aşamadır. ATSA yönteminin son basamağında ise öğretmen adayları bir önceki basamakta aldıkları dönütler doğrultusunda raporlarına son hallerini verirler.

İlgili literatür incelendiğinde, ATSA yönteminin çoğunlukla lise ve üniversite düzeyindeki fizik, kimya, biyoloji ve fen derslerinin laboratuvar uygulamalarında kullanıldığı görülmektedir (Çetin ve Eymur, 2018; Demircioğlu ve Uçar, 2012; Hasnunidah, Susilo, Irawati ve Sutomo, 2015; Sampson, Enderle, Grooms ve Witte,

2013; Sampson ve diğerleri, 2011). ATSA yönteminin kullanıldığı çalışmalarda genellikle ATSA yönteminin; öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi (Demircioğlu ve Uçar, 2015; Kadayıfçı ve Yalçın-Çelik, 2016), öğrencilerin bilim/fen öğrenmesine etkisi (Chen, Wang, Lu, Lin ve Hong, 2016) ve öğrencilerin yazılı argümanlarının gelişimine ve kalitesine etkisi (Çetin ve Eymur, 2017; Sampson ve diğerleri, 2013; Sampson ve diğerleri, 2011; Sampson ve Walker, 2012; Walker ve Sampson, 2013; Walker, Sampson, Grooms, Anderson ve Zimmerman, 2012) araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ATSA yönteminin bahsedilen değişkenler üzerinde olumlu etkisi olduğu rapor edilmiştir. Fakat literatürde, ATSA yönteminin değerlendirme basamağında akran veya öğretim üyesi değerlendirmelerinden hangisi uygulandığında öğretmen adaylarının yazılı argümanlarının gelişimine daha çok katkı sağlayacağına yönelik bir çalışma bulunmamaktadır.

ATSA yönteminin sekiz basamağından biri öğretmen adaylarının birbirlerinin argümanlarının yer aldığı araştırma raporlarını değerlendirdikleri akran değerlendirme basamağıdır. Bu basamak rumuz kullanılarak gerçekleştirilmekte ve bu sayede öğretmen adaylarının yansız bir değerlendirme yapması sağlanmaktadır. Akran değerlendirme, öz değerlendirme, performans değerlendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biridir. Akran değerlendirmede öğrenciler, kendi akranlarının yani onlarla aynı statüde olan diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirler (Falchikov ve Goldfinch, 2000). İlgili literatüre göre akran değerlendirme; değerlendirme ve dönüt verilmesi açısından interaktif bir sınıf ortamı sağlar (Langan ve Wheeler, 2003), öğrenenlerin özgüvenini artırır ve öğrenme ortamında öğrenenleri motive eder (Langan ve Wheeler, 2003; Sitthiworachart ve Joy, 2008), öğrencilerin akranlarının çalışmalarındaki güçlü ve zayıf yönleri göz önünde bulundurarak kendi çalışmaları hakkında fikir sahibi olmasını sağlar (Crane ve Winterbottom, 2008), kendi çalışmasını akranlarının çalışmasıyla kıyaslayarak kendi çalışmasını geliştirme ve akranlarının hatalarını görerek gelecekte bu hatalardan kaçınma fırsatı sağlar (Langan ve Wheeler, 2003; Reinholz, 2016). Fakat ATSA yönteminin uygulandığı bir öğrenme ortamında, argümantasyonu öğrenme sürecinde olan bir bireyin yine öğrenme sürecinde olan başka bir bireyi değerlendiriyor olması, değerlendirilen kişiye verilen dönütlerin yeterli olup olmaması konusunda soru işaretleri oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, bir grup öğretmen adayı akran değerlendirme sürecine dahil edilirken, diğer grup ise dersin öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, ATSA yönteminin değerlendirme basamağında akran veya öğretim üyesi değerlendirmelerinden hangisi uygulandığında öğretmen adaylarının yazılı argümanlarının gelişimine daha çok katkı sağlayacağı araştırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları dersi kapsamında yürütülmüştür ve ders kapsamında Argüman Temelli Sorgulayıcı Araştırma (ATSA) (Walker ve diğerleri, 2011) yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma doğası gereği nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Öğretmen adaylarından uygulama öncesinde ve sonrasında üç farklı içerikte argüman oluşturmaları istenmiştir. Argümanlardan elde edilen nitel veriler öncelikle kodlanmış, daha sonra ise nicelleştirilerek grafiğe dökülmüştür. Bu çalışmada, ATSA yönteminin değerlendirme basamağında akran veya öğretim üyesi değerlendirmelerinden hangisi uygulandığında öğretmen adaylarının yazılı argümanlarının gelişimine daha çok katkı sağlayacağı araştırılmıştır. Karşılaştırma gruplarından birinde bir dönem boyunca ATSA orijinal haliyle (akran değerlendirmesi) kullanılırken, diğer grupta ise ATSA yönteminin akran değerlendirme basamağı öğretim üyesi değerlendirmesi olarak değiştirilmiştir. Araştırmaya, bir grupta 20, diğer grupta 16 öğretmen adayı olmak üzere toplam 36 fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıf öğrencisi katılmıştır.

Uygulama

Bu çalışmada iki karşılaştırma grubu kullanılmıştır. Karşılaştırma gruplarının ikisinde de ATSA yöntemi kullanılmış ve tek farklılık olarak ATSA yönteminin değerlendirme basamağı farklılaştırılmıştır. Bu nedenle iki grupta da bir dönem boyunca aynı argüman temelli sorgulayıcı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar şunlardır; Basit Sarkacın Salınımı, Yüzey Gerilimini Etkileyen Faktörler, Görünüşü Aynı Olan Küplerin Belirlenmesi ve Uçan Cisim.

Bu araştırma, Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları dersi kapsamında yürütülmüştür. Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları dersi haftalık 4 saatlik bir süreci kapsamaktadır. Uygulama öncesindeki ilk iki hafta hazırlık süreci olarak kullanılmıştır. Bundan sonraki 8 hafta boyunca öğretmen adayları ile 4 ATSA etkinliği yürütülmüştür. Her bir ATSA etkinliği toplam 8 ders saati yani iki hafta sürmüştür. Hazırlık sürecinde öğretmen adaylarına bilimsel süreç becerileri, argüman, argümantasyon ve ATSA yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir. Öğretmen adaylarına argüman, argümantasyon ve argüman öğeleri tanıtıldıktan sonra onlardan bir içecek alırken cam, plastik, karton veya teneke kutudan hangisini tercih ettikleriyle ilgili bir argüman yazmaları istenmiştir. Yazdıkları argümanlar sınıf içinde incelenip tartışılmış ve ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Bu örnek ile ilgili kaliteli ve kalitesiz argüman örnekleri öğretmen adayları ile paylaşılmıştır. Daha sonraki hafta, bir bitkinin fotosentez yapıp yapmadığının belirlenmesi, cismin kütesinin cismin düşme süresine etki edip etmediğinin test edilmesi gibi örnekler üzerinden bu araştırmalarda izlenecek basamaklar, elde edilecek veriler ve bu verilere göre oluşturulabilecek argüman örnekleri sınıfta tartışılmıştır. Bunun ardından ise ATSA yöntemi öğretmen adaylarına tanıtılmış, ATSA yönteminin basamakları ve bu basamaklarda neler yapılması beklendiği anlatılmıştır. Daha önceki yıllarda araştırmacı tarafından uygulanan ATSA etkinliklerinden resimler gösterilerek öğretmen adaylarının ATSA yöntemini somutlaştırması sağlanmıştır. ATSA etkinlikleri 8 basamak halinde yürütülür. Bu basamaklar aşağıdaki tabloda sunulmuştur. ATSA yöntemi ve ATSA basamakları hakkında daha detaylı bilgi için lütfen bakınız: Çetin ve diğerleri, 2016; Walker ve Sampson, 2013; Walker ve diğerleri 2011.

Tablo I*Argüman Temelli Sorgulayıcı Araştırmanın Basamakları*

Basamaklar	Açıklaması
1.basamak	Görevi ve Yönlendirici Araştırma Sorusunu Tanımlamak
2.basamak	Araştırma Yöntemini Tasarlamak ve Veri Toplamak
3.basamak	Verileri Analiz Etmek ve Araştırma Sorusuna Geçici Bir Argüman Üretmek
4.basamak	Argümantasyon
5.basamak	Açık ve Yansıtıcı Tartışma
6.basamak	Araştırma Raporu Yazmak
7.basamak	Akran Değerlendirmesi Yapmak
8.basamak	Araştırma Raporlarını Düzenleyerek Tekrar Sunmak

Bu araştırma süresince yürütülen 4 ATSA etkinliği bu basamaklar izlenerek yürütülmüştür. Araştırma raporunun yazılması ve akran değerlendirmesinin yapıldığı aşamalarda belirli ölçütler kullanılmıştır. Sampson, Enderle, Grooms ve Witte (2013)'ye göre araştırma raporlarının 3 temel soruya cevap oluşturacak şekilde yazılması gerekmektedir. Bu sorular: i. Bu araştırmada ne yapmaya çalışıyordun? Neden? ii. Bu araştırmada ne yaptın? Neden? iii. Bu araştırmada argümanın nedir? Dolayısıyla öğretmen adaylarından bu sorulara cevap oluşturacak bir metin yazmaları istenmiştir. Ayrıca yazacakları araştırma raporu metinlerinin belirli kriterlere göre değerlendirileceği belirtilmiş ve değerlendirme kriterleri onlarla paylaşılmıştır. Bu araştırmada Sampson ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen "Akran Değerlendirme Formu" kullanılmıştır.

Öğretmen adayları, araştırma raporlarını yazarken ve akran değerlendirmesi yaparken araştırmanın başında belirledikleri rumuzları kullanmışlardır. Bu sayede yanlış değerlendirme yapma ihtimallerinin önüne geçilmiştir. Ayrıca makale değerlendirmelerinde olduğu gibi bir araştırma raporu iki kişi tarafından çift-kör değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu sayede değerlendirme sürecinin mümkün olduğunca düzgün yürütülmesi amaçlanmıştır.

Her etkinlik öncesi, konu ile ilgili temel bilgilerin, görev ve yönlendirici araştırma sorusunun, kullanılabilecek malzemelerin ve güvenlik önlemlerinin ve ayrıca araştırmayı destekleyici soruların yer aldığı etkinlik kâğıdı gruplara dağıtılmıştır. Etkinliklerle ilgili detaylı bilgi aşağıda yer almaktadır.

ATSA 1-Basit Sarkacın Salınımı. Bu etkinlikte "Bir basit sarkacın salınımı etkileyen faktörler nelerdir?" araştırma sorusu araştırılmıştır. Laboratuvarda bir ipin ucuna cisim asılarak basit bir sarkaç düzeneği hazırlanmıştır. Düşey ile belli bir açı yapacak şekilde bırakılarak cismin basit harmonik hareket yapması sağlanmış ve öğretmen adaylarının bu süreci gözlemlemesi istenmiştir. Gözlemin ardından öğretmen adayları araştırma sorusunu cevaplayacak şekilde kendi araştırmalarını yapmaya başlamışlardır. Basit sarkacın

salınımı etkinliğinde gruplar genellikle cismin kütlelerinin, ipin uzunluğunun ve cismin düşey ile yaptığı açının basit sarkacın salınımı etkileyip etkilemediğini test edecek şekilde adil deneyler tasarlamışlardır.

ATSA 2- Yüzey Gerilimini Etkileyen Faktörler. Bu etkinlikte “Bir sıvının yüzey gerilimini etkileyen etkenler nelerdir?” araştırma sorusu araştırılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce, bir su bardağı öğretmen adaylarının gözü önünde ağzına kadar, hiç boşluk kalmayacak şekilde doldurulmuştur. Bunun ardından bardağa bir ataş atıldığında ne olabileceğini tahmin etmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının tamamı suyun taşacağına yönelik tahminde bulunmuştur. Fakat bir ataş atıldığında su taşmamıştır. Devamında öğretmen adaylarına su taşmadan bardağın içine ne kadar ataş atılabileceği sorulmuş ve tahminleri alınmıştır. Tahminlerini test etmek için bardağın içine ataş atılmaya devam edilmiştir. Şaşırtıcı olarak, bardaktaki suyu taşırmadan bardağın içine, öğretmen adaylarının tahminlerinin çok ötesinde, 182 adet ataş atılabilmektedir. Bu şaşırtıcı gözlemin ardından öğretmen adaylarından, bardağın içine atılabilecek ataş sayısını hangi faktörlerin etkileyebileceğini ve bunu yüzey gerilimi ile nasıl ilişkilendirebileceklerini araştırmaları istenir. Bu süreçte gruplar, bardağın içindeki sıvının cinsinin, sıvının sıcaklığının, atılan ataşın boyutunun, atılan ataşın şeklinin ve sıvının içine tuz veya şeker eklenerek sıvının yoğunluğunun değiştirilmesinin etkisi olup olmayacağını araştırmışlardır.

ATSA 3- Görünüşü Aynı Olan Küplerin Belirlenmesi. Bu etkinlikte “Birbirinin aynı gibi görünen küpler hangi maddelerden yapılmıştır?” araştırma sorusu araştırılmıştır. Bu etkinlikte ahşap, demir ve alüminyumdan yapılmış fakat dışarıdan bakıldığında aynı gibi görünen 1 cm³’lük yoğunluk küpleri kullanılmıştır. Gruplara yoğunluk küpleri dağıtılarak kendi tasarlayacakları yöntemler ile bu küplerin hangi maddelerden yapıldığına yönelik araştırma yapmaları istenmiştir. Gruplar, bu süreçte genellikle küpleri su içine atarak küplerin su içindeki konumlarını gözlemlemiş, basit bir elektrik devresi kurarak elektrik iletip iletmediğini test etmiş, hangisinin ısıyı daha iyi iletmesine yönelik değişik yöntemlerle veri toplamış ve mıknatıslanma özelliğine sahip olup olmadıklarını gözlemlemişlerdir. Bazı gruplar ise öncelikle kumpas ve hassas terazi kullanarak küplerin hacim ve kütle gibi betimsel özelliklerini ölçmüş ve ardından matematiksel işlemlerle küplerin yoğunluklarını hesaplamışlardır. Hesaplamış oldukları yoğunluk değerlerini hâlihazırda bilinen cisimlerin yoğunluk değerleri ile karşılaştırarak küplerin hangi maddelerden yapılmış olabileceğini bulmaya çalışmışlardır.

ATSA 4- Uçan Cisim. Bu etkinlikte “Bir cismin havada kalma süresi nelere bağlıdır?” araştırma sorusu araştırılmıştır. Bu etkinlik Twirly-Fırıl Fırıl Dönen Cisim (Lederman ve Lederman, 2004) etkinliğinden uyarlanmıştır. Bu etkinlikte kağıttan yapılan ve yüksekte bırakıldığında döne döne aşağıya inen bir cisim kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından böyle bir cismin havada kalma süresinin nelere bağlı olabileceğini araştırmaları istenmiştir. Gruplar genellikle cismin boyutunun, cismin yapıldığı kağıdın, cismin yapıldığı kağıdın gramajının ve cismin bırakıldığı yüksekliğin etkili olup olmadığı araştırmak için deneyler tasarlamışlardır.

Veri Toplama Aracı

ATSA yönteminin yedinci basamağı olan değerlendirme basamağında akran veya öğretim üyesi değerlendirmelerinden hangisi uygulandığında öğretmen adaylarının yazılı argümanlarının gelişimine daha çok katkı sağlayacağını belirlemek için, öğretmen adaylarından dönem başında ve sonunda derste araştırdıklarından farklı üç içerikte argüman yazmaları istenmiştir; Ayırt Edici Özellikler (Çetin ve diğerleri, 2016), Popülasyon (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.) ve Isınma (Özdem-Yılmaz, 2017). Öğrencilerin yazılı argümanlarının gelişimi bu içeriklerde oluşturdukları argümanların niteliğine göre belirlenmiştir.

Ayırt Edici Özellikler. İlk içerik yoğunluğun ve kaynama noktasının ayırt edici özellikler olması prensibine dayanmaktadır. Bu içerikte Sıvı 1, Sıvı 2, Sıvı 3 ve Sıvı 4 diye adlandırılan sıvılara ait renk, yoğunluk, sıcaklık, hacim ve kaynama noktası verileri içeren bir tablo kullanılmıştır. Tabloda sunulan verilerden yararlanarak öğretmen adaylarının verilen dört sıvının aynı veya farklı maddeler olup olmadığı konusunda argüman oluşturmaları istenmiştir.

Popülasyon. İkinci içerikte, tabiat parkında yaşayan tilki ve tavşan popülasyonlarına ait 30 yıllık değişimi

gösteren hipotetik veri tablosu ve bu tabloya ait çizgi grafiği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından veri tablosu ve grafiği değerlendirerek tilki ve tavşan popülasyonlarındaki değişimin birbirini etkileyip etkilemediği hakkında argüman oluşturmaları istenmiştir.

Isınma. Üçüncü içerikte ise günlük yaşamdan bir örnek kullanılmış ve öğretmen adaylarının edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri bir problem durumuna aktarması beklenmiştir. Bu içerikte A ve B apartmanlarındaki boş daireleri gösteren bir resim kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına dairelerle ilgili birkaç bilgi verilmiştir: A apartmanında birinci ve ikinci kattaki daireler, B apartmanında ise ikinci kattaki daire boştur; A apartmanındaki daireler gündüz güneş alırken, B apartmanındaki daireler güneş almamaktadır; dolu dairelerin hepsi doğalgaz ile ısınmaktadır. Sunulan bu verileri kullanarak öğretmen adaylarından, bir kiracının boş olan üç daireden hangisini kiralarsa kış gecelerinde daha az yakıt harcayarak daha iyi ısınabileceği ile ilgili bir argüman oluşturmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının Ayırt Edici Özellikler, Popülasyon ve Isınma içeriklerinde oluşturduğu argümanlar iddia, kanıt ve gerekçe bileşenlerinin niteliği açısından incelenmiş ve niteliklerinin değerlendirilmesinde Aslan (2014) tarafından geliştirilen kodlama şeması kullanılmıştır. Bu çatıya göre öğretmen adaylarının argümanlarında yer alan bileşenler doğru, hatalı, güçlü, zayıf ve ilgisiz olarak kodlanarak, bu kodlara ait frekanslar belirlenmiştir. Aslan (2014) tarafından kullanılan kodlama şeması Tablo II’de sunulmuştur. Kodlama şemasına uygun olarak bu çalışmada kullanılan Ayırt Edici Özellikler içeriğine göre kodlanmış örnek alıntılar ise aşağıda sunulmaktadır.

Tablo II
Kodlama Şeması

İddia	Kanıt	Gerekçe
Doğru iddia: Bilimsel olarak doğru yapılandırılan iddia.	Güçlü kanıt: İddiayı bütün yönleriyle destekler.	Güçlü gerekçe: İddiayı bütün yönleriyle destekler.
Hatalı iddia: Bilimsel olarak yanlış yapılandırılan iddia.	Zayıf kanıt: İddiayı bir yönüyle destekler.	Zayıf gerekçe: İddiayı bir yönüyle destekler.
İddia yok: Herhangi bir iddia yapılandırılmamış.	Kanıt yok: Herhangi bir kanıt sunulmamış.	Gerekçe yok: Herhangi bir gerekçe yapılandırılmamış.
Bir kavram yanlış iddia: Bilimsel olarak kısmen doğru fakat aynı zamanda bir kavram yanlışlığı içeren ifadeler.	İlgisiz kanıt: İddia ile ilişkisi olmayan veya önceki çalışmalara veya doğaya atıfta bulunarak genel ifadelerle sunulan kanıt.	İlgisiz gerekçe: İddia ile ilgisi olmayan veya iddiayı tekrar eden ifadeler.
	Bir kavram yanlış kanıt: İddiayı kısmen destekler fakat aynı zamanda bir kavram yanlışlığı içerir.	Bir kavram yanlış gerekçe: İddiayı kısmen destekler fakat aynı zamanda bir kavram yanlışlığı içerir.
	Kavram yanlış kanıt: Bilimsel olarak yanlış olan kanıt.	Kavram yanlış gerekçe: Yanlış bilimsel bilgi.

Kodlama Örnekleri

- **Doğru İddia:** *Sıvılar aynı maddedir.*
- **Hatalı İddia:** *1. ve 3. sıvıların birbiriyle aynı, 2. ve 4. sıvıların da birbiriyle aynı sıvılar olduğunu iddia ediyorum.*
- **Güçlü Kanıt:** *Sıvı 1, Sıvı 2, Sıvı 3 ve Sıvı 4’ün kaynama noktaları ve yoğunlukları aynıdır.*
- **Zayıf Kanıt:** *Sıvı 1, Sıvı 2, Sıvı 3 ve Sıvı 4’ün yoğunlukları birbirine çok yakın değerlerdir.*
- **İlgisiz Kanıt:** *Hepsinin renkleri farklı. Sıcaklık ve hacim için ise yorum yapamıyoruz. Sıvı 1 ve Sıvı 2 99 °C iken Sıvı 3 ile Sıvı 4 100 °C’de kaynıyormuş.*
- **Kavram Yanlış Kanıt:** *Renkleri birbirinden farklıysa zaten farklı maddelerdir.*
- **Güçlü Gerekçe:** *Kaynama noktası ve yoğunluk maddeler için ayırt edici özelliktir. Tabloya bakıldığında kaynama noktaları ve yoğunluklar birbirine çok yakın değerlerdir. Aralarındaki fark yok denecek kadar azdır. Bu yüzden sıvılar aynı maddelerdir.*
- **Zayıf Gerekçe:** *Bildiğimiz üzere yoğunluk sıvılar için ayırt edici bir özelliktir. Tabloda yoğunluk verisi benzer değerler almıştır.*

- **İlgisiz Gerekçe:** *Bütün verilerimize baktığımızda, sıvılar arasında çok fark olmasa da aynı değerlere ulaşamamıştır. Bu nedenle sıvılar birbirinden farklıdır.*
- **Kavram Yanılgılı Gerekçe:** *Sıvı 2 ve Sıvı 4 maddelerinin yoğunlukları, sıcaklıkları ve hacimleri aynı olduğu için aynı madde demiştik. Renklerinin ve kaynama noktalarının farklı olmasının sebebi laboratuvar ortamının sıcaklığında, ölçüm yapılan aletlerden veya ölçüm yapan kişiden kaynaklanan hatalar olabilir. Kaynama noktası için verilen ısının şiddeti ve konulan kabın hacmi de önemlidir. Sıvı 2 büyük kapta, Sıvı 4 küçük kapta olduğu zaman kaynama noktaları farklılık göstermektedir.*

Bu çalışmada, veri kaynağı olarak öğretmen adaylarının dönem başında ve sonunda üç farklı içerikte (Ayırt Edici Özellikler, Popülasyon ve Isınma) oluşturdukları yazılı argümanlar kullanılmıştır. Yazılı argümanlardan elde edilen nitel veriler kodlanmış ve kodların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak veriler nicelleştirilmiştir.

Verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi sürecinde araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak adına birçok önlem alınmıştır. Araştırma geçerliliğinin sağlanması adına öncelikli olarak araştırmanın yöntemi ve aşamaları anlaşılır ve detaylı bir şekilde anlatılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma bulgularının transfer edilebilmesi ve araştırmanın benzer ortamlarda da test edilebilmesi için uygulamada kullanılan yöntem ve basamakları (ATSA) ve uygulamada kullanılan etkinlikler (ATSA Etkinlikleri) ayrıntılı açıklanmış, veri toplama süreci ve analizi ile ilgili açıklamaların yanı sıra kodlama şeması ve örnekleriyle desteklenmiştir. Araştırmanın başlangıcında öğretmen adaylarından bir rumuz belirlemeleri ve araştırma süresince bu rumuzu kullanmaları istenmiştir. Öğretmen adayları dönem başında ve sonunda oluşturdukları üç yazılı argümanda ve ATSA etkinlik raporlarında belirledikleri bu rumuzları kullanmışlardır. Böylece araştırmacının raporları değerlendirirken veya verileri analiz ederken kimin kağıdını okuduğunu anlamaması garanti edilmiştir. Araştırma güvenilirliğinin sağlanması için, araştırmacı verileri iki hafta ara ile iki kez kodlamıştır. İki kodlama arasındaki uyum %87 olarak hesaplanmıştır ve bu değer Johnson ve Christensen (2012) ve Miles, Huberman ve Saldana (2014)'ya göre yüksek bir uyum değeridir.

Bulgular

Bu araştırmada, ATSA yönteminin değerlendirme basamağında akran veya öğretim üyesi değerlendirmelerinden hangisi uygulandığında fen bilgisi öğretmen adaylarının yazılı argümanlarının gelişimine daha çok katkı sağlayacağı araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının dönem başında ve sonunda üç farklı içerikte (Ayırt Edici Özellikler, Popülasyon ve Isınma) oluşturdukları yazılı argümanlar yukarıda belirtilen kodlama şemasına göre kodlanmıştır. Kodların frekansları hesaplanarak bu frekanslar grafiğe aktarılmıştır. Akranları tarafından değerlendirilen (AD) ve öğretim üyesi tarafından değerlendirilen (ÖÜD) öğretmen adaylarının yazılı argümanlarına ait bulgular, her bir içerik için dönem başında ve sonunda elde edilen frekans değeriyle oluşturulan grafikler eşliğinde sunulmuştur. Sayfa düzenlemesi nedeniyle grafikler bulguların yorumlanmasının ardından sunulmuştur.

İçerik 1- Ayırt Edici Özellikler

AD ve ÖÜD grubundaki öğretmen adaylarının Ayırt Edici Özellikler içeriğinde dönem başında ve sonunda oluşturdukları yazılı argümanlara ait iddia, kanıt ve gerekçe öğelerinin frekans grafikleri Şekil 1 ve Şekil 2'de sunulmuştur.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının dönem başında Ayırt Edici Özellikler içeriğinde oluşturdukları yazılı argümanlar incelendiğinde; hem AD hem de ÖÜD grubundaki öğretmen adaylarının yarısından azının (AD %40, ÖÜD %43) kendilerine sunulan veriye dayanarak doğru iddia ortaya attığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası hatalı bir iddia yapılandırmıştır. AD grubundaki öğretmen adaylarının ortaya attıkları iddiayı desteklemek için %20'sinin güçlü kanıt, %45'inin zayıf kanıt ve %30'unun ise ilgisiz kanıt gösterdiği görülmektedir. Benzer olarak ÖÜD grubundaki öğretmen adaylarının da dönem başında oluşturdukları argümanlarda zayıf kanıtların oranının daha fazla olduğu görülmektedir. Dönem başında hem AD hem de ÖÜD grubundaki öğretmen adaylarının çok azının (AD %10, ÖÜD %25) iddiayı ve kanıtları birbirine bağlayan ve kanıtların iddiayı nasıl desteklediğini bütün yönleriyle gösteren güçlü bir gerekçe

oluşturdukları görülmektedir. İki grupta da ileri sürülen iddia ve kanıt ile ilgisi olmayan ilgisiz gerekçelerin sayısının fazla olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında dönem başında iki gruptaki öğretmen adaylarının Ayırt Edici Özellikler içeriğinde oluşturdukları yazılı argümanların kalitesinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının dönem sonunda Ayırt Edici Özellikler içeriğinde oluşturdukları yazılı argümanlar incelendiğinde ise; doğru iddia, güçlü kanıt ve güçlü gerekçe sayılarının dönem başındaki değerlere kıyasla arttığı görülmektedir. AD grubunda doğru iddiaların oranı %40'dan %55'e yükselirken, ÖÜD grubunda ise %43'ten %75'e yükselmiştir. Dönem sonunda, AD grubundaki öğretmen adaylarının ortaya attıkları iddiayı desteklemek için gösterdikleri güçlü kanıtların oranının %20'den %30'a, zayıf kanıtların oranının %45'den %60'a yükseldiği ve ilgisiz kanıtların oranının %30'dan %10'a düştüğü görülmektedir. Bu durumda AD grubunda iddia ile ilgisi olmayan ilgisiz kanıtların sayısının azaldığı ve zayıf kanıtların sayısının arttığı söylenebilir. ÖÜD grubunda ise güçlü kanıtların oranı artarken, zayıf ve ilgisiz kanıtların oranının düştüğü görülmektedir. Özellikle ÖÜD grubundaki öğretmen adaylarının %62.5'inin iddiayı ve kanıtları birbirine bağlayan ve kanıtların iddiayı nasıl desteklediğini bütün yönleriyle gösteren güçlü bir gerekçe oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ileri sürdükleri iddia ve kanıt ile ilgisi olmayan ilgisiz gerekçeler ise tamamen ortadan kalkmıştır. Özet olarak ÖÜD grubundaki öğretmen adaylarının Ayırt Edici Özellikler içeriği hakkında oluşturdukları argümanlarda doğru iddia, güçlü kanıt ve güçlü gerekçe öğelerinin doğrudan arttığı ve argüman kalitelerinin yükseldiği söylenebilir.

İçerik 2- Popülasyon

AD ve ÖÜD grubundaki öğretmen adaylarının Popülasyon içeriğinde dönem başında ve sonunda oluşturdukları yazılı argümanlara ait iddia, kanıt ve gerekçe öğelerinin frekans grafikleri Şekil 3 ve Şekil 4'te sunulmuştur.

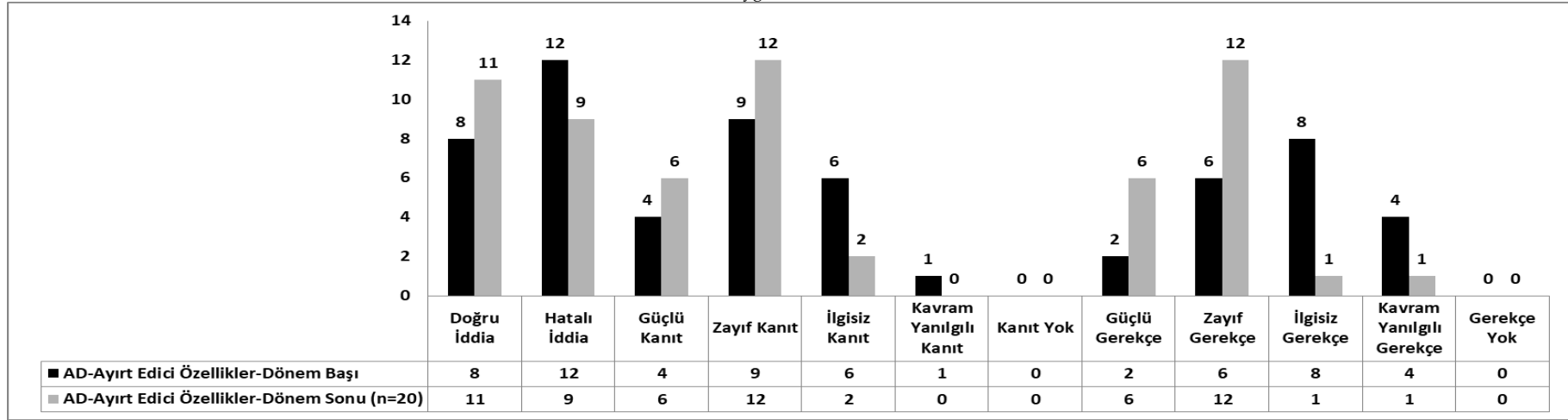
Fen Bilgisi öğretmen adaylarının dönem başında Popülasyon içeriğinde oluşturdukları yazılı argümanlar incelendiğinde; hem AD hem de ÖÜD grubunda Ayırt Edici Özellikler içeriğiyle kıyaslandığında daha fazla öğretmen adayının (AD %65, ÖÜD %68.75) kendilerine sunulan veriye dayanarak doğru iddia ortaya attığı ve doğru iddia ortaya atan öğretmen adayı sayısının her iki grupta da yarıdan fazla olduğu görülmektedir. Dönem sonunda ise verilere dayalı doğru iddia oranlarının AD grubunda %75'e ve ÖÜD grubunda ise %81.25'e yükseldiği görülmektedir. Dönem başında her iki grupta oluşturulan argümanlarda güçlü kanıt ve güçlü gerekçe oranının oldukça düşük olduğu gözlenmiştir. Ayrıca iki grupta da zayıf kanıtların oranının güçlü ve ilgisiz kanıtlardan fazla olduğu ve ilgisiz gerekçelerin oranının da güçlü ve zayıf gerekçelerden fazla olduğu görülmektedir. AD ve ÖÜD grubundaki öğretmen adaylarının dönem başında Popülasyon içeriğinde oluşturdukları yazılı argümanlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının doğru iddia oluşturabildikleri ve bu iddiayı belirli yönleriyle destekleyebilecek zayıf kanıtlar sundukları, fakat argümanlarını gerekçelendirmekte zorluk çektikleri gözlenmiştir. Dönem sonunda ise AD grubu tarafından oluşturulan argümanlarda zayıf kanıt oranının dönem başında olduğu gibi güçlü ve ilgisiz kanıtlardan fazla olduğu, fakat ilgisiz gerekçelerin güçlü ve zayıf gerekçe yönünde evrildiği görülmektedir. ÖÜD grubunda ise güçlü kanıtların oranı %6.25'ten %56.25'e yükselmiş ve bu oran zayıf ve ilgisiz kanıtların oranından fazladır. Benzer şekilde bu grupta güçlü gerekçelerin oranının da %0'dan %62.5'e yükseldiği ve bu oranın zayıf ve ilgisiz gerekçe oranından fazla olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla AD grubundaki öğretmen adaylarının Popülasyon içeriğinde doğru iddia, zayıf kanıt ve zayıf gerekçe içeren argümanlar oluşturdukları fakat ÖÜD grubundaki adayların dönem başında doğru iddia, zayıf kanıt ve ilgisiz gerekçe içerek argümanlarını dönem sonunda doğru iddia, güçlü kanıt ve güçlü gerekçe içerecek şekilde geliştirdikleri gözlenmiştir.

İçerik 3- Isınma

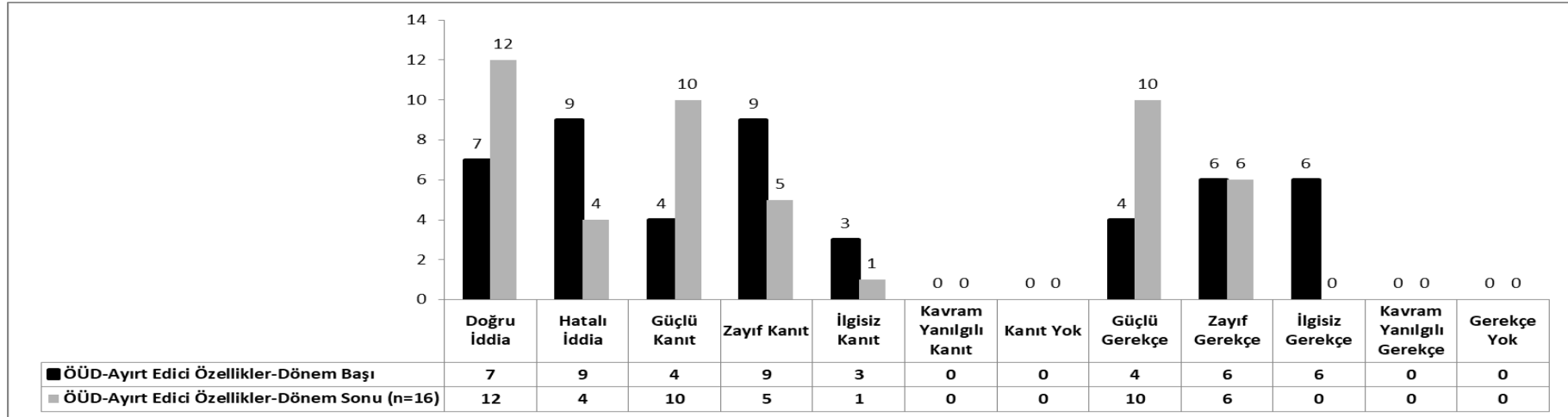
AD ve ÖÜD grubundaki öğretmen adaylarının Isınma içeriğinde dönem başında ve sonunda oluşturdukları yazılı argümanlara ait iddia, kanıt ve gerekçe öğelerinin frekans grafikleri Şekil 5 ve Şekil 6'da sunulmuştur.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının dönem başında Isınma içeriğinde oluşturdukları yazılı argümanlar incelendiğinde; hem AD hem de ÖÜD grubunda Ayırt Edici Özellikler içeriğinde olduğu gibi daha fazla

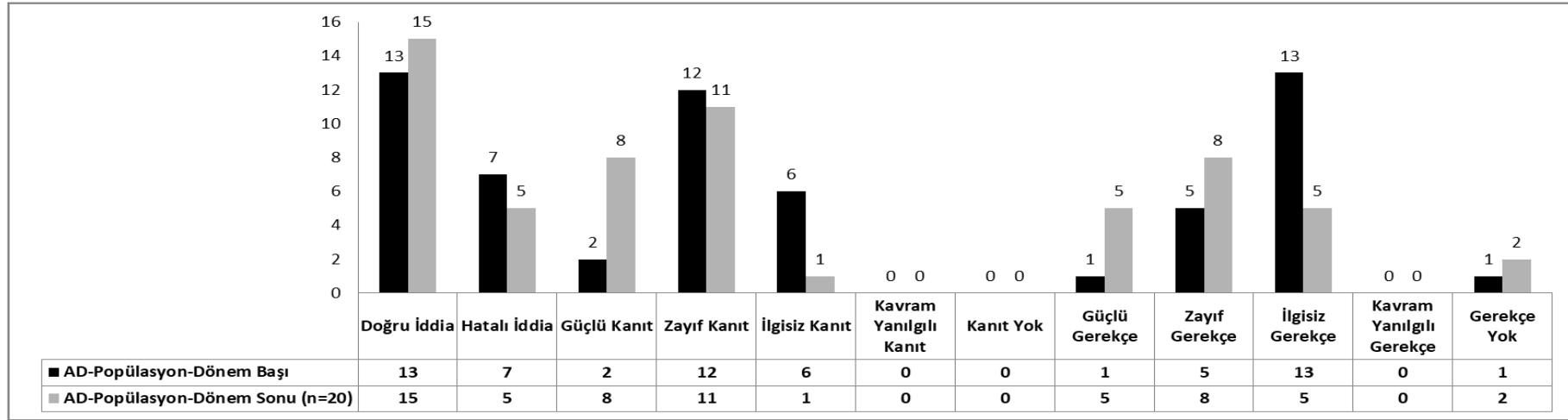
öğretmen adayının (AD %85, ÖÜD %81.25) kendilerine sunulan veriye dayanarak doğru iddia ortaya attığı ve doğru iddia ortaya atan öğretmen adayı sayısının her iki grupta da yarıdan fazla olduğu görülmektedir. Dönem sonunda ise verilere dayalı doğru iddia oranlarının AD grubunda %95'e ve ÖÜD grubunda ise %93.75'e yükseldiği görülmektedir. Bu içerikte hem dönem başında hem de dönem sonunda hatalı iddia oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. AD grubunda oluşturulan argümanlarda zayıf kanıt oranının dönem başından dönem sonuna değişmediği fakat ilgisiz kanıtların sayısının azalıp güçlü kanıtların sayısının arttığı, yine de zayıf kanıtların en yüksek orana sahip olduğu gözlenmiştir. Bu grupta benzer olarak zayıf gerekçe ve ilgisiz gerekçe sayılarının düştüğü, güçlü gerekçe sayılarının arttığı, yine de zayıf gerekçelerin en yüksek orana sahip olduğu gözlenmiştir. ÖÜD grubunda ise ilgisiz kanıtların oranının %62.5'ten %12.5'e düştüğü ve güçlü kanıtların oranının ise %0'dan %62.5'e yükseldiği görülmektedir. Benzer şekilde ilgisiz gerekçeler azalırken güçlü gerekçelerin arttığı gözlenmiştir. Dolayısıyla Isınma içeriğinde her iki gruptaki öğretmen adaylarının iddia oluşturma sürecinde problem yaşamadığı görülmektedir. AD grubundaki adayların Isınma içeriği hakkında iddialarını bir yönüyle destekleyen zayıf kanıt ve zayıf gerekçe içeren argümanlar oluşturdıkları, fakat ÖÜD grubundaki adayların ise doğru iddia, güçlü kanıt ve güçlü gerekçe olacak şekilde argümanlarını geliştirdikleri söylenebilir.



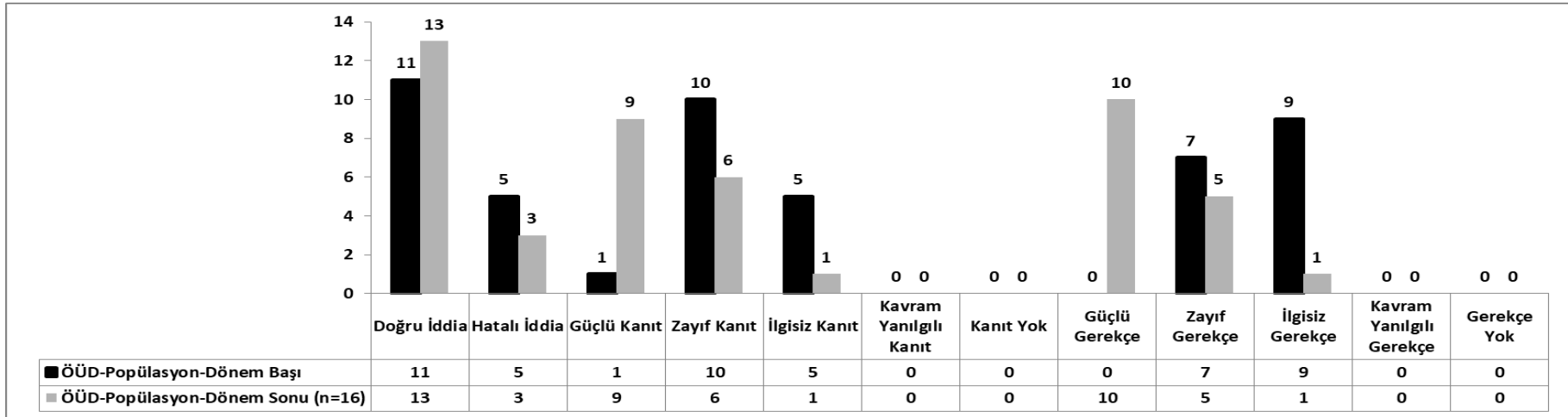
Şekil 1. Akran Değerlendirmesi Grubunun Ayırt Edici Özellikler İçeriğinde Oluşturduğu Yazılı Argümanların İddia, Kanıt ve Gerekçe Öğelerinin Frekans Grafiği



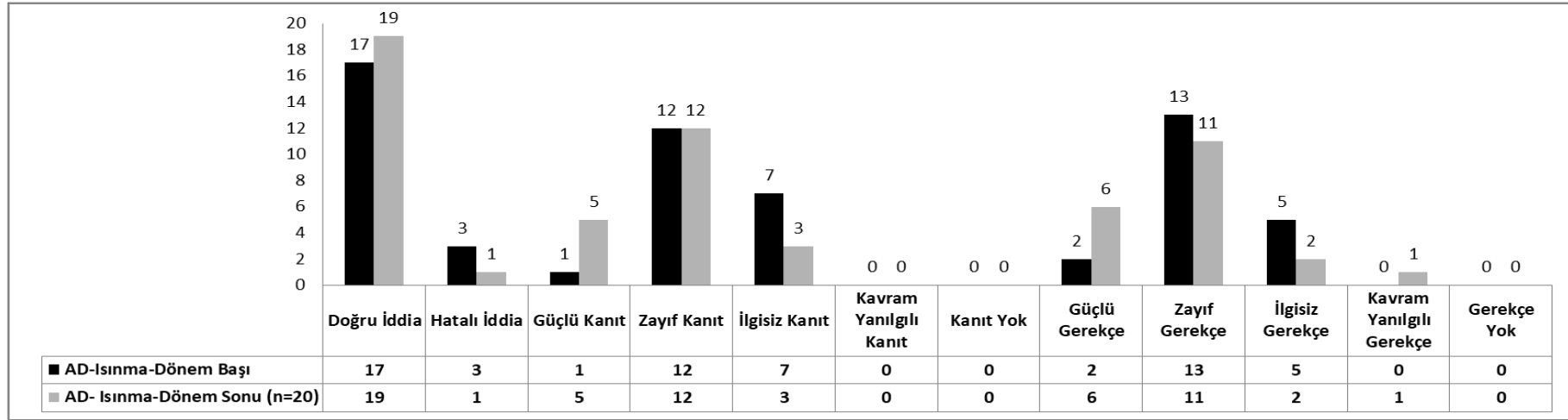
Şekil 2. Öğretim Üyesi Değerlendirmesi Grubunun Ayırt Edici Özellikler İçeriğinde Oluşturduğu Yazılı Argümanların İddia, Kanıt ve Gerekçe Öğelerinin Frekans Grafiği



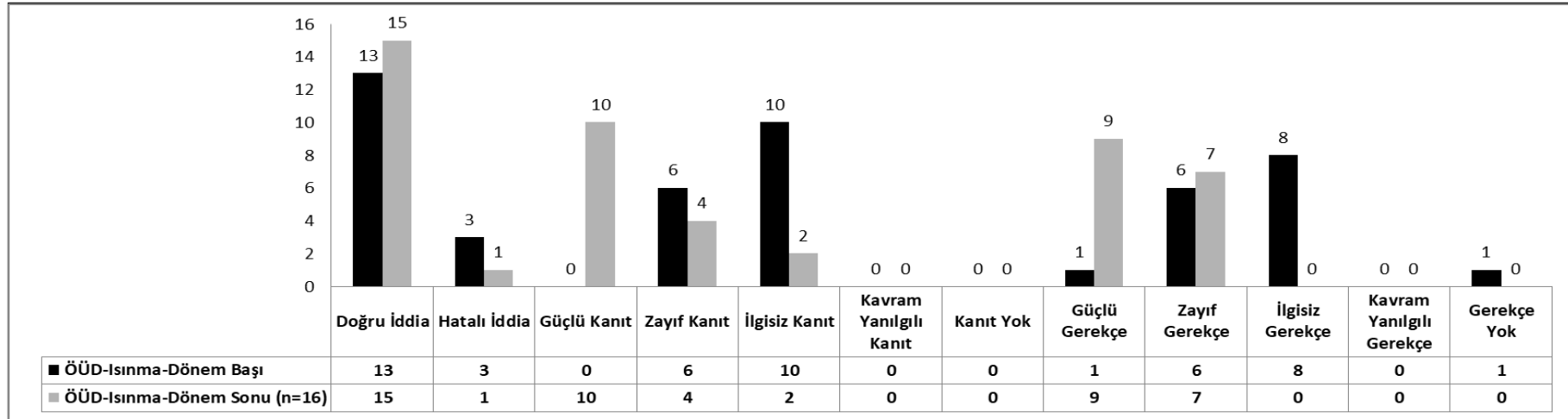
Şekil 3. Akran Değerlendirmesi Grubunun Popülasyon İçeriğinde Oluşturduğu Yazılı Argümanların İddia, Kanıt ve Gerekçe Öğelerinin Frekans Grafiği



Şekil 4. Öğretim Üyesi Değerlendirmesi Grubunun Popülasyon İçeriğinde Oluşturduğu Yazılı Argümanların İddia, Kanıt ve Gerekçe Öğelerinin Frekans Grafiği



Şekil 5. Akran Değerlendirmesi Grubunun Isınma İçeriğinde Oluşturduğu Yazılı Argümanların İddia, Kanıt ve Gereke Öğelerinin Frekans Grafiği



Şekil 6. Öğretim Üyesi Değerlendirmesi Grubunun Isınma İçeriğinde Oluşturduğu Yazılı Argümanların İddia, Kanıt ve Gereke Öğelerinin Frekans Grafiği

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ATSA yönteminin değerlendirme basamağında akran veya öğretim üyesi değerlendirmelerinden hangisi uygulandığında Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yazılı argümanlarının gelişimine daha çok katkı sağlayacağı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hem AD hem de ÖÜD grubundaki öğretmen adaylarının her üç içerikte doğru iddia içeren argümanlar oluşturdıkları ve doğru iddia oranlarının dönem başından sonuna artış gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının iddia oluşturma süreci ile ilgili problem yaşamadığı söylenebilir. Fakat her iki gruptaki öğretmen adaylarının dönem başında bütün içeriklerde güçlü kanıt ve güçlü gerekçe içeren argümanlar oluşturmada problem yaşadıkları görülmektedir. Akranlarından veya öğretim üyesinden aldıkları dönütler doğrultusunda, dönem sonunda her iki gruptaki öğretmen adaylarının güçlü kanıt içeren argümanlarının sayısının arttığı gözlenmiştir. Fakat AD grubunda zayıf kanıtların oranı güçlü kanıtlara oranla daha fazla artış gösterirken, ÖÜD grubunda ise güçlü kanıtların oranı zayıf kanıtların oranına göre daha fazla artış göstermiştir. Dolayısıyla ÖÜD grubundaki öğretmen adaylarının ilgili veriden iddiayı tümüyle destekleyen kanıt oluşturma becerilerini daha çok artırdığı söylenebilir. Oluşturulan argümanlar gerekçe oluşturma süreci açısından incelendiğinde, bütün içeriklerde her iki gruptaki öğretmen adaylarının dönem başında problemler yaşadığı ve çoğunlukla zayıf hatta ilgisiz gerekçeler oluşturdıkları görülmektedir. Dönem sonunda ise AD grubunda zayıf gerekçeler lehine, ÖÜD grubunda ise güçlü gerekçeler lehine gelişme olduğu görülmektedir. Dolayısıyla her iki grupta her üç içerikte oluşturulan argümanlarda iddia, kanıt ve gerekçe kalitesinin dönem başından sonuna doğru arttığı, fakat kanıt ve gerekçe açısından değerlendirildiğinde ise öğretim üyesi tarafından değerlendirilen öğretmen adaylarının kanıt ve gerekçe yazma becerilerinin daha iyi geliştiği söylenebilir. Her iki grupta her üç içerikte ilgisiz kanıt ve ilgisiz gerekçelerin sayısının azaldığı, öğretim üyesi tarafından değerlendirilen öğretmen adaylarının argümanlarında özellikle güçlü kanıt ve güçlü gerekçe sayısının arttığı ve akranları tarafından değerlendirilen öğretmen adaylarının argümanlarında ise ilgisiz kanıt ve ilgisiz gerekçelerin sayısı azalırken, zayıf kanıt ve zayıf gerekçe sayılarının arttığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak, ATSA yönteminin her iki grupta argüman kalitesini belirli ölçülerde artırdığı fakat öğretim üyesi tarafından değerlendirilen öğretmen adaylarının argümanlarının kalitesinin akranları tarafından değerlendirilen öğretmen adaylarının oluşturduğu argümanların kalitesinden daha fazla geliştiği söylenebilir.

ATSA yönteminin her iki grupta da yazılı argümanların kalitesini arttırması beklenen bir sonuçtur. İlgili literatür incelendiğinde birçok çalışma ATSA yönteminin hem öğrencilerin hem de öğretmen adaylarının yazılı argümanlarının kalitesini arttırdığını rapor etmiştir. Örneğin; Sampson ve diğerleri (2013) bir yıl boyunca ATSA yöntemiyle uygulanan laboratuvar dersinin (yerbilimi, fizik, biyoloji, kimya), ortaokul ve lise öğrencilerinin fen konularını öğrenmelerine ve fene özgü konular hakkında yazılı argümanlarının gelişimine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonunda, öğrencilerin fene özgü konularda argüman yazma becerilerinin birinci dönemin başından birinci dönemin sonuna ve birinci dönemin sonundan ikinci dönemin sonuna doğru kademeli olarak geliştiği ve bu gelişimin katıldıkları ATSA etkinliği sayısı ile paralel olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak, Çetin ve Eymur (2017) 9. sınıf öğrencilerinin kimya laboratuvarı dersinde 10 hafta boyunca uygulanan 5 ATSA etkinliğinin, öğrencilerin yazılı argümanlarının ve sunum becerilerinin gelişimine etkisini araştırmışlardır. Öğrencilerin yazılı argümanları; argüman yapısı, argüman içeriği ve yazım tekniği gibi üç boyutta incelenmiştir. Araştırma sonuçları, en iyi gelişimin argüman içeriği boyutunda olmasıyla birlikte, öğrencilerin yazılı argüman becerilerinin her üç boyutta da geliştiğini göstermektedir. Walker ve Sampson (2013) ise, 15 hafta boyunca 5 ATSA etkinliği (Fiziksel Özellikler, Moleküler Formüller, Çözeltiler, Kimyasal Testler/Belirteçler ve Kimyasal Reaksiyonlar) düzenleyerek 18 üniversite öğrencisinin kimya laboratuvarında oluşturduğu argümanların kalitesinin gelişimini ve akran değerlendirmesinin bu gelişime etkisini araştırmışlardır. Araştırmacılar öğrencileri güçlü ve zayıf yazar olarak sınıflandırmış ve ATSA yönteminin dönem sonunda her iki gruptaki öğrencilerin yazılı argümanlarının kalitesini arttırdığını ve hatta dönem sonunda güçlü ve zayıf yazarlar arasındaki farkın ATSA yöntemi sayesinde giderildiğini rapor etmişlerdir. Dolayısıyla, ATSA yöntemi boyunca öğrencilerden araştırma raporu yazmaları beklendiğinden ve bu raporlar değerlendirilip öğrencilere argümanları ile ilgili dönüt verildiğinden (akran veya öğretim üyesi

değerlendirmesi), ATSA yönteminin her iki gruptaki öğrencilerin yazılı argümanlarını geliştirdiği söylenebilir.

Fakat bu araştırmadaki temel problem, ATSA etkinlikleri boyunca yazılan araştırma raporlarının, öğrencilerin akranları tarafından mı yoksa öğretim üyesi tarafından mı değerlendirilmesinin ve dönüt verilmesinin onların yazılı argümanlarını daha çok geliştirdiğini belirlemektir. ATSA yönteminin 7. basamağı “Akran Değerlendirmesi” basamağı olarak adlandırılır ve öğrencilerin arkadaşlarının araştırma raporlarını “Akran Değerlendirme Formu” kullanarak değerlendirmeleri istenir. Bu basamağın asıl amacı, hem öğrencilere araştırma raporları ve oluşturdukları argümanlar ile ilgili yararlı dönütler sağlamak, hem de arkadaşlarını değerlendirirken kaliteli bir raporun nasıl olması gerektiği konusunda farkındalık geliştirmektir (Sampson ve diğerleri, 2011). Paralel olarak, ilgili literatür, akran değerlendirmesinin sadece bir değerlendirme süreci olmadığını, akran değerlendirmesiyle birlikte öğrencilerin öğrenmelerinin teşvik edildiğini öngörmektedir (Falchikov ve Boud 1989; Falchikov ve Goldfinch, 2000). Akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesinin karşılaştırıldığı çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin puanlama yaparken öğretmen puanlarıyla yüksek korelasyona sahip puanlama yapabildiğini gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Bağcı-Kılıç ve Çakan, 2007; Falchikov ve Goldfinch, 2000; Langan ve Wheeler, 2003; Şaşmaz-Ören, 2018). Stefani (1994) üniversite öğrencilerinin biyoloji laboratuvarında yazdıkları deney raporları üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada, öğrencilerin laboratuvar raporlarını değerlendirirken akranlarının başarısı hakkında mantıksal yargılara varabildiği ve öğretmenlerinin puanlamasına yakın puanlamalar yapabildiği, fakat bu puanlamaların öğretmenin yaptığı puanlamalardan biraz düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ATSA yönteminin kullanıldığı bir araştırmada ise, Sampson ve Walker (2012) 15 haftalık bir sürecin sonunda üniversite öğrencilerinin, arkadaşlarının yazmış oldukları argümanların kalitesini nispeten yüksek doğrulukta değerlendirme becerisi kazandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmada da öğretmen adaylarının, arkadaşlarının yazmış oldukları argümanları değerlendirirken, argümanları hakkında nispeten onları geliştirecek dönütler verebildiği değerlendirilen grubun argümanlarının belirli ölçülerde gelişmiş olmasından anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın altında yatan varsayım, argümantasyon sürecini öğrenme aşamasında olan bireylerin yine öğrenme sürecinde olan başka bireyleri değerlendiriyor olmasından ve değerlendirilen kişiye verilen dönütlerin yeterli olup olmamasından kaynaklanan probleme dayanmaktadır. Kuhn ve Udell (2003) 13-14 yaş grubu öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında argümantasyonun, gelişim aşamalarına sahip beceriler bütünü olduğunu ve bu becerilerin gelişebileceğini göstermişlerdir. Benzer olarak Venville ve Dawson (2010) argüman yazma becerisini argüman kalitesine göre değerlendirmişlerdir. Örneğin, yazılı argüman sadece iddia içeriyorsa 1. düzeyde; iddia, veri/gerekçe, destekleyici ve sınırlayıcı gibi öğelerin tamamını içeriyorsa ise 4. düzeyde kabul edilir (Venville ve Dawson, 2010). Benzer olarak Sadler ve Fowler (2006) argüman kalitesini gerekçeye odaklanarak rubrik ile değerlendirmişlerdir. Örneğin, argüman hiçbir gerekçe içermiyorsa 0 puan alır ve en düşük düzeyde gruplanır, argüman basit bir temele dayandırılmış gerekçe içeriyorsa 2 puan alır veya birden fazla detaylandırılmış gerekçe içeriyorsa 4 puan alır ve en üst düzeyde gruplanır (Sadler ve Fowler, 2006). Dolayısıyla argümantasyon, gelişim aşamalarına sahip beceriler bütünüdür ve bu beceriler zamanla gelişebilir. Mevcut araştırmada da hem AD hem de ÖÜD grubundaki öğretmen adaylarının her üç içerikte doğru iddia içeren argümanlar oluşturdukları, fakat her iki gruptaki öğretmen adaylarının dönem başında bütün içeriklerde güçlü kanıt ve güçlü gerekçe içeren argümanlar oluşturmada problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde öğrencilerin doğrudan bir argüman eğitimi almadığı sürece, zayıf kalitede argümanlar oluşturduklarını, çünkü argüman oluşturma sürecinde zorluklar yaşadıklarını gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin, değişik yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda öğrencilerin, iddialarını destekleyen kanıtlar bulmakta zorlandıkları (Ratcliffe, 1996), iddialarını desteklemek için yeterli kanıt gösteremedikleri (Sandoval ve Millwood, 2005) ve kanıtlarını iddialarıyla ilişkilendirerek gerekçelendiremedikleri (Acar, Turkmen ve Roychoudhury, 2010) görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin argüman kalitesinin başlangıçta zayıf olduğu fakat aldıkları doğrudan argüman eğitimi sonucu geliştiğini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Acar ve diğerleri, 2010; Venville ve Dawson, 2010; Zohar ve Nemet, 2002). Bu çalışmada da her iki gruptaki öğretmen adaylarının argüman kalitesi, ATSA yöntemi sayesinde dönem başından sonuna doğru gelişmiştir. Fakat öğretim üyesi tarafından değerlendirilen öğrencilerin argüman

yazma becerileri, akranları tarafından değerlendirilen öğrencilerin becerilerinden daha çok gelişme göstermiştir. Dolayısıyla akranların, arkadaşlarının raporlarını değerlendirirken nispeten onları geliştirecek dönütler verdiği, fakat bu dönütlerin öğretim üyesinin verdiği dönütler kadar yeterli olmadığı düşünülmektedir. Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütlerini araştırdıkları çalışmalarında, akran değerlendirme sürecinde öğretmen adayları tarafından sağlanan 417 yazılı dönütü çözümlemişlerdir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının %90 oranında, dönüt alan kişiye yazılı anlatımında gerçekleştirilen eylemlerin doğruluğuna ya da yanlışlığına ilişkin doğrudan bilgi veren eleştiri veya övgü türü dönüt vermeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Yapılan eleştirilerin ise %61'inin yapıcı eleştirilerden %33'ünün ise yansız eleştirilerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) öğretmen adaylarından "Hayal Etmek" kavramı üzerine üç sayfadan az olmayacak biçimde deneme türünde metin yazmalarını istemiştir. Mevcut çalışmada ise öğretmen adayları 4 ATSA etkinliği boyunca 4 araştırma raporu yazmış ve orada oluşturdukları argümanlara yönelik dönütler almışlardır. Hamzadayı ve Çetinkaya (2011)'nın çalışmasından anlaşıldığı üzere akranlar birbirlerine gerçekleştirilen eylemlerin doğruluğuna ya da yanlışlığına ilişkin doğrudan bilgi veren eleştiri türü dönüt vermeyi tercih etmektedir. Dolayısıyla, dönem başında henüz doğru iddia, kanıt ve gerekçeyi ayıramayan öğrenme aşamasındaki bireylerin akranlarını değerlendirirken yapacağı eleştiri türü dönütlerin kendi hatalarını da yansıtacağı, fakat öğrenmeye başladıkça bu hataların azalıp daha iyi dönütler vermeye başlayacakları düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada akranları tarafından değerlendirilen öğrencilerin argüman yazma becerilerinin, öğretim üyesi tarafından değerlendirilen öğrencilerin becerileri kadar gelişmemiş olsa da gelişme göstermiş olması öğrencilerin argümantasyonu öğrenme aşamasında olmasına bağlanabilir. Sampson ve Walker (2012)'ın üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışma da akranların birbirlerinin yazmış oldukları argümanların kalitesini dönem başından sonuna doğru nispeten yüksek doğrulukta değerlendirebilme becerisi kazandıklarını göstermektedir.

Kaynaklar

- Acar, O., Turkmen, L. ve Roychoudhury, A. (2010). Student difficulties in socio-scientific argumentation and decision-making research findings: Crossing the borders of two research lines. *International Journal of Science Education*, 32(9), 1191-1206.
- Aslan, S. (2014). Analysis of students' written scientific argument generate and evaluation skills. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(1), 41-74.
- Bağcı-Kılıç, G. ve Çakan, M. (2007). Peer assessment of elementary science teaching skills. *Journal of Science Teacher Education*, 18(1), 91-107.
- Chen, H.T., Wang, H.H., Lu, Y.Y., Lin, H. ve Hong, Z. (2016). Using a modified argument-driven inquiry to promote elementary school students' engagement in learning science and argumentation. *International Journal of Science Education*, 38(2), 170-191.
- Crane, L. ve Winterbottom, M. (2008). Plants and photosynthesis: Peer assessment to help students learn. *Journal of Biological Education*, 42(4), 150-156.
- Çetin, P.S. ve Eymur, G. (2017). Developing Students' scientific writing and presentation skills through argument driven inquiry: An exploratory study. *Journal of Chemical Education*, 94(7), 837- 843.
- Çetin, P.S. ve Eymur, G. (2018). Argümantasyon tabanlı sorgulayıcı araştırma yönteminin yazmaya etkisinin ötesinde: Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal beklentilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 94-110.
- Çetin, P.S., Metin, D. ve Kaya, E. (2016). Laboratuvar uygulamalarında yeni bir yaklaşım: Argüman temelli sorgulayıcı araştırma (ATSA). *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 223-242.
- Demircioğlu, T. ve Ucar, S. (2012). The effect of argument-driven inquiry on pre-service science teachers' attitudes and argumentation skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5035-5039.

- Demircioğlu, T. ve Uçar, S. (2015). Investigating the effect of argument-driven inquiry in laboratory instruction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 267-283.
- Falchikov, N. ve Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430.
- Falchikov, N. ve Goldfinch J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, öğrenci algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1) 147-165.
- Hasnunidah, N., Susilo, H., Irawati, M. H. ve Sutomo, H. (2015). Argument-driven inquiry with scaffolding as the development strategies of argumentation and critical thinking skills of students in Lampung, Indonesia. *American Journal of Educational Research*, 3(9), 1185-1192.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Kadayıfçı, H. ve Yalçın-Çelik, A. (2016). Implementation of argument-driven inquiry as an instructional model in a general chemistry laboratory course. *Science Education International*, 27(3), 369-390.
- Kuhn, D. ve Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74(5), 1245-1260.
- Langan, M. ve Wheeler, P. (2003). Can students assess students effectively? Some insights into peer-assessment. *Learning and Teaching in Action*, 2(1), 1-7.
- Lederman, N. G. ve Lederman, J.S. (2004). Project ICAN: A professional development project to promote teachers' and students' knowledge of nature of science and scientific inquiry. A. Buffler ve R.C. Laugksch (Ed.), *Proceedings of the 12th Annual Conference of the Southern African Association for Research in Mathematics, Science and Technology Education* (s. 525-527) içinde. Durban: SAARMSTE.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, M. A. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. bs.). Washington, DC: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Fen Bilimleri Dersi* (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen Bilimleri Dersi* (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özdem-Yılmaz, Y. (2017). *Fen Öğretiminde Argümantasyon*. Editör: H. Gamze Hastürk, Teoriden Pratiğe Fen Bilimleri Öğretimi (275-307) içinde. Ankara: Pegem.
- Pabuçcu, A. ve Geban, Ö. (2015). 5E öğrenme döngüsüne göre düzenlenmiş uygulamaların asit-baz konusundaki kavram yanlışlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 191-206.
- Ratcliffe, M. (1996). Pupil decision-making about socio-scientific issues within the science curriculum. *International Journal of Science Education*, 19(2), 167-182.
- Reinholz, D. (2016). The assessment cycle: A model for learning through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 301-315.
- Sadler, T. D. ve Fowler, S. R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90(6), 986-1004.
- Sampson, V., Carafano, P., Enderle, P., Fannin, S., Grooms, ... ve Williams, K. (2014). *Argument-Driven Inquiry*

in Chemistry: Lab Investigations for Grades 9-12. Arlington, VA: NSTA Press.

- Sampson, V., Enderle, P., Grooms, J. ve Witte, S. (2013). Writing to learn and learning to write during the school science laboratory: Helping middle and high school students develop argumentative writing skills as they learn core ideas. *Science Education*, 97(5), 643-670.
- Sampson, V., Grooms, J. ve Walker, J. (2011). Argument-driven inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education*, 95(2), 217-257.
- Sampson, V. ve Walker, J. (2012). Argument-driven inquiry as a way to help undergraduate students write to learn by learning to write in chemistry. *International Journal of Science Education*, 34(10), 1443-1485.
- Sandoval, W. A. ve Millwood, K. A. (2005). The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. *Cognition and Instruction*, 23(1), 23-55.
- Sitthiworachart, J. ve Joy, M. (2008). Computer support of effective peer assessment in an undergraduate programming class. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3), 217-231.
- Stefani, L.A.J. (1994). Peer, self and tutor assessment: Relative reliabilities. *Studies in Higher Education*, 19(1), 69-75.
- Şaşmaz-Ören, F. (2018). Self, peer and teacher assessments: What is the level of relationship between them? *European Journal of Education Studies*, 4(7), 1-19.
- Venville, G. J. ve Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 952-977.
- Walker, J. ve Sampson, V. (2013). Learning to argue and arguing to learn in science: Argument-Driven Inquiry as a way to help undergraduate chemistry students learn how to construct arguments and engage in argumentation during a laboratory course. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(50), 561-596.
- Walker, J., Sampson, V., Grooms, J., Anderson, B. ve Zimmerman, C. (2012). Argument-driven inquiry in undergraduate chemistry labs: The impact on students' conceptual understanding, argument skills, and attitudes towards science. *Journal of College Science Teaching*, 41(4), 82-89.
- Walker, J., Sampson, V. ve Zimmerman, C. (2011). Argument-driven inquiry: An introduction to a new instructional model for use in undergraduate chemistry labs. *Journal of Chemical Education*, 88(8), 1048-1056.
- Yaman, F. ve Ayas, A. (2015). Assessing changes in high school students' conceptual understanding through concept maps before and after the computer-based predict-observe-explain (CB-POE) tasks on acid-base chemistry at the secondary level. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(4), 843-855.
- Zohar, A. ve Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In this study, it was researched which one of the effects of peer or teacher assessment would contribute more to the development of written arguments of preservice teachers in the review stage of Argument-Driven Inquiry [ADI] (Walker, Sampson & Zimmerman, 2011) instructional model. ADI is one of the most powerful instructional models that promote science proficiency. The core idea of ADI is creating real science experience for students by giving them opportunities of doing, understanding, appreciating science, and reading, writing, speaking and listening about science as a whole process. The last version of ADI consists of eight stages as follows (Sampson et al., 2014); 1) identification of the task and a guiding question, 2) designing a method and collecting data, 3) data analysis and development of tentative argument, 4) argumentation session, 5) explicit and reflective discussion, 6) writing the investigation report, 7) double-blind peer review, 8) revision and submission of investigation report.

In literature, there have been some research studies that investigate the effectiveness of ADI model on students' proficiencies in physics, chemistry, biology and science in high school and college level (Çetin & Eymur, 2018; Demircioğlu & Uçar, 2012; Hasnunidah, Susilo, Irawati & Sutomo, 2015; Sampson, Enderle, Grooms & Witte, 2013; Sampson, Grooms & Walker, 2011). Generally, it was researched the effectiveness of ADI on students' science process skills (Demircioğlu & Uçar, 2015; Kadayıfçı & Yalçın-Çelik, 2016), engagement in learning science (Chen, Wang, Lu, Lin & Hong, 2016) and science-specific argumentative writing skills (Çetin & Eymur, 2017; Sampson, Enderle, Grooms & Witte, 2013; Sampson, Grooms, & Walker, 2011; Sampson & Walker, 2012; Walker & Sampson, 2013; Walker, Sampson, Grooms, Anderson & Zimmerman, 2012). In literature, there is well-documented evidence indicating that ADI improved students' proficiencies in the aforementioned variables. However, there is no study investigating which one of the effects of peer or teacher assessment would contribute to the development of written arguments of preservice teachers in the review stage of the ADI instructional model.

One of the eight stages of ADI is peer review. In this stage of ADI, the students review investigation reports of their friends like a referee. They provide feedback to their friends and give advises which help students to improve their arguments. However, being reviewed by the students who are not proficient in argumentation and who are still in the learning process seems problematic in terms of quality of feedback. For this reason, the aim of this study is to investigate which one of the effects of peer or teacher assessment would contribute more to the development of written arguments of preservice teachers in the review stage of ADI.

Method

This study was implemented in Science Teaching Laboratory Application course. A total of 36 preservice science teachers (PSTs) participated in this study, 20 in a group and 16 in the other group. In one of the comparison groups, ADI was used in its original form (peer assessment [PA]), while in the other group peer assessment was changed as lecturer assessment (LA). In both groups, four ADI research activities were conducted for a period such as the Oscillation of Simple Pendulum, Factors Affecting the Surface Tension, Determining the Cubes with Same Appearance and Factors Affecting the Flying Object. As a data source, the PSTs were asked to write three different arguments apart from they studied in the class at the beginning and end of the semester. The quality of PSTs' written arguments was examined according to these three arguments about the unique physical property of matters, populations of foxes and rabbits, and conduction of heat. The quality of PSTs' written arguments was coded by using the framework developed by Aslan (2014). PSTs' written arguments were coded twice at an interval of two weeks. The intra-coder agreement was found to be .87 demonstrating a high level of agreement (Johnson & Christensen, 2012; Miles, Huberman & Saldana, 2014).

Results and Conclusion

The finding of this study revealed that in both PA and LA groups PSTs developed arguments with true claims and the percentages of the arguments with true claims increased from the beginning to the end of the semester. Therefore, it could be said that PSTs do not have problems in making claims. However, it seems that

at the beginning of the semester PSTs have trouble with finding evidence and justifying claims in all three contexts. As a result of receiving feedback from their peers or teacher, the percentages of the arguments with powerful evidence and powerful warrant increased at the end of the semester. Nevertheless, in the PA group the percentages of the arguments with weak evidence increased more than that of arguments with powerful evidence, while in the LA group the percentages of the arguments with powerful evidence increased more than that of arguments with weak evidence. Therefore, it could be said that PSTs in the LA group improved their skills in drawing powerful evidence from their research to support their claim better. In terms of justification, it seems that at the beginning of the semester, PSTs in both groups have problems with justifying their claims and they generally generated arguments with weak warrant or even irrelevant warrant. At the end of the semester, it evidenced improvements in the PA group in favor of weak warrant and in LA group in favor of powerful warrant. Therefore, it could be concluded that the quality of the arguments created in each context in both groups increased from the beginning to the end of the semester, but in terms of evidence and justification, argument-writing skills of PST reviewed by the lecturer improved better.

Okul Müdürlerinin Aday Öğretmenlere Rehberlik Etmeleri ile Liderlik Oryantasyonları Arasındaki İlişki

Mehmet Fatih KARACABEY*

Öz: Bu araştırmada okul müdürlerinin okullarında görev yapan aday öğretmenlere rehberlik edebilme düzeyiyle liderlik oryantasyonları arasındaki ilişki incelenmektedir. Çalışmada tarama modeliyle Şanlıurfa’da görev yapan 307 aday öğretmenlerden toplanan veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin okullarında görev yapan aday öğretmenlere rehberlik edebilme ve liderlik oryantasyonlarının orta düzeyde olduğu ve rehberlik edebilme düzeyleriyle liderlik oryantasyonları arasında yüksek düzeyde ilişki bulunduğu belirlenmiştir. İlkokul ve lise müdürlerinin ortaokul müdürlerine göre aday öğretmenlere eğitim-öğretim alt boyutunda daha iyi rehberlik ettiği saptanmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin sınıf öğretmenliği mezunu aday öğretmenlere branş öğretmenliği mezunu aday öğretmenlerden daha iyi rehberlik ettiği ve liderlik oryantasyonlarının cinsiyet, okul türü, branş ve görev yerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Aday Öğretmen, Rehberlik, Liderlik, İlişki, Şanlıurfa.

The Relationship Between School Principals' Guidance of Prospective Teachers and Leadership Orientation

Abstract: In this study, which investigates the relationship between school principals' level of being able to guide prospective teachers in their schools and leadership orientations, data collected from 307 candidate teachers working in Şanlıurfa were analyzed. As a result of the study, it was found that school principals' guidance and leadership orientations were at a moderate level, there is a high level of relationship between the level of guidance and leadership orientation, primary and high school principals provide better guidance to prospective teachers in the sub-dimension of education-teaching, school principals have better guidance to prospective teachers who have graduated from primary school teachers than prospective teachers with branch education and it was determined that leadership orientations did not differ according to gender, type of school, branch and task location.

Keywords: Prospective Teacher, Guidance, Leadership, Relationship, Şanlıurfa.

Geliş Tarihi:10.03.2019

Kabul Tarihi: 16.07.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa, Türkiye, e-posta: mfkarcabey@harran.edu.tr,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1874-8733>

Atf için/ To cite:

Karacabey, M. F. (2019). Okul müdürlerinin aday öğretmenlere rehberlik etmeleri ile liderlik oryantasyonları arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 140-150.

Toplumlar ancak öğretmenlerinin seviyelerine kadar yükselebilirler. Öğretmenler ne kadar nitelikli olurlarsa, toplumlar da o kadar ilerleyebilir. Bunun için öğretmenlerin nitelikli eğitimi çok önemlidir. Çünkü öğretmenlerin seviyeleri aldıkları eğitime bağlıdır. Ancak eğitim sayesinde öğretmenler mesleklerinde verimli olabilir ve daha az sorun yaşarlar. Fakat ne kadar iyi bir hizmet öncesi eğitim alınrsa alınsın, yeni atanan öğretmenler birçok sorunla karşılaşmaktadırlar (Akdağ, 2014; Erdemir, 2007; Feiman-Nemser, 2003; Hammond, 2005; Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004; Sarı ve Altun, 2015). Bu sorunlar öğretimi planlama ve uygulama, sınıf yönetimi, toplum ile ilişkiler, fiziksel çevreye uyum, okulun fiziki altyapı eksiklikleri, meslektaş, yönetici, veli ve rehber öğretmenle ilişkilerinden kaynaklanabilmektedir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Bu sorunlardan dolayı dünya genelinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk birkaç yılda mesleklerini bıraktıkları belirtilmektedir (Smith ve Ingersoll, 2004). Bu nedenle yeni öğretmenler ilk yıllarında eğitime ihtiyaç duyarlar (Wong ve Tsu, 2007). Türkiye’de aday öğretmenlere sağlanan eğitimin olumlu (Arslan ve Özpınar, 2008; Balkar ve Şahin, 2014; Gül, Türkmen ve Aksel, 2017; Köse, 2016; Yirci ve Kocabaş, 2010) ve olumsuz (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Ekinci, 2010; Özönay, 2004;) yanları bulunmaktadır. Mesleğe yeni atanan öğretmenlerin adaylık süresince aldıkları eğitimler ise sürekli olarak değişik düzenlemelere tabi olmuştur.

Öğretmenlerin adaylık eğitimi ilk defa 1930 tarihli ve 1532 Sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun ile düzenlenmiştir. Bu kanunla öğretmenlere bir yıllık staj süresi sonunda eğitim kabiliyeti, sicili ve teftiş raporuna göre öğretmen unvanı verilmiştir (İlk ve Orta Tedrisat, 1930). 1943 tarihli 5308 sayılı Hususi İdarelerden Maaş Alan İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına ve Bu Öğretmenler İçin Teşkil Edilecek Sağlık ve İctimai Yardım Sandığı ile Yapı Sandığına ve Öğretmenlerin Alacaklarına Dair Kanun ile ilkökul öğretmenliğine atananların bir yıldan üç yıla kadar stajyer olarak çalışmaları ve sonunda üç kişilik bir kurulun kararıyla asil öğretmen olmaları esas alınmıştır (Hususi İdarelerden Maaş Alan, 1943). 1965 tarihli, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, adaylık sürecini yeniden düzenlemiştir (Devlet Memurları Kanunu, 1965). Bu kanuna dayalı olarak, 1985 tarihinde çıkarılan Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlara Stajyer Olarak Atanan Öğretmenlerin Stajyerlik İşlemlerine İlişkin Yönerge ile aday öğretmenlerin ilk olarak yetiştirme programının uygulandığı okullarda bir ila iki yıl boyunca okul müdürü ve rehber öğretmenin sorumluluğunda yetiştirildikten sonra başarılı olmaları halinde asıl görev yerlerine atanmaları istenmiştir (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlara Stajyer Olarak Atanan Öğretmenlerin Stajyerlik İşlemlerine İlişkin Yönerge, 1985). 1995 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelikte adaylık eğitimi temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim olarak üç sürece ayrılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 1995). Fakat bu süreçler öğretmenlerin asıl ihtiyaç duydukları mesleğe ilişkin eğitimlerden çok genel memurluğa ilişkin eğitimleri içerdiğinden etkili olamamışlardır (Balkar ve Şahin, 2014; Özönay, 2004). 2015 tarihinde yayımlanan Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, aday öğretmenlik sürecini yeniden değiştirmiştir. Yeni atanan öğretmenlerin bir yıl boyunca adaylık sürecinden geçmeleri ve bu sürede üç performans değerlendirmesi sonunda girilen yazılı sınavdan başarılı olmaları halinde kadroya alınmaları esastır. Bu uygulama Ağustos 2015 atama dönemiyle birlikte başlamıştır (Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015). Mart 2016 tarihinde Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine Dair Yönerge yayımlanmıştır. Bu yönergede aday öğretmenlik sürecinin ilk altı ayı, sınıf-okul içi ve dışı faaliyetler ile hizmet içi eğitim seminerlerinden oluşan işe başlama eğitiminden oluşur. Aday öğretmenler kendi seçtikleri bir ilde bu eğitimi alabilmekteydiler (Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine Dair Yönerge, 2016). Aday öğretmenlerce olumlu bulunan bu uygulamanın (Topsakal ve Duysak, 2017) bazı olumsuzluklara neden olabileceği belirtilmiştir (Kozikoğlu ve Çökük, 2017; Köse, 2016). Daha sonra yapılan bir değişiklikle öğretmenlerin atandıkları kurumda eğitim almaları kararlaştırılmıştır. Bu yaklaşım ise olumlu karşılanmıştır (Sarıkaya, Samancı ve Yılar, 2017). Bunun nedeni olarak, okul müdürlerinin aday öğretmenlerin eğitiminde önemli bir rol oynamaları öne sürülebilir. Yapılan tüm bu değişikliklerde de okul müdürünün rehberlik rolü korunmuş ve giderek daha da önemli hale gelmiştir. Müdürlerin aday öğretmenlere etkili bir şekilde rehberlik edebilmeleri için yöneticilikten çok liderliğe başvurmaları gerekebilir. Dolayısıyla bu noktada müdürlerin sahip oldukları liderlik oryantasyonlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Bolman ve Deal (2017) örgütleri yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik olmak üzere dört boyutta ele almışlardır. Liderlerin her bir yapıya göre sergiledikleri tutum ve davranışlar onların oryantasyonlarını belirlemektedir. Yapısal boyut, örgütleri birer fabrika veya makine olarak görür. Sistem yaklaşımıyla uyumlu olan bu boyutta, hedeflere göre kurallı bir örgütlenme söz konusudur. Bürokrasinin de gereği olan iş bölümü ve uzmanlaşmayla verimlilik amaçlanır. Rasyonel karar ve davranışlara öncelik verilir. Yapı duruma uymadığında sorunlar ortaya çıkabilir. Yapısal oryantasyona sahip liderler, sorunları yapıda değişikliğe giderek çözerler. İnsan kaynakları boyutu ise örgütü bir aile olarak görür. Bu boyutta esas olan örgütteki insanların ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Örgütün çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılayabildiği ölçüde verimli olabileceği vurgulanır. İnsan kaynakları oryantasyonundaki liderler insanlar hakkında kendini gerçekleştiren kehanetlere sahiptirler. Liderler, çalışanlardan yüksek beklentilere sahiplerse ancak o zaman yüksek verimliliğe ulaşabilirler. Bunun için de örgüt hedefleriyle kişisel hedefler birbirine uyumlu hale getirilmelidir. Liderler, iyi ilişkiler ve güçlendirme yoluyla bu iki tür hedefin çatışmasını engeller. Politik boyuta göre örgütler ormanlar gibidir. Sahip olunan kıt kaynaklar nedeniyle insanlar birbirleriyle sürekli rekabet halindedirler. Bunun sonucunda çatışmalar ortaya çıkabilmektedir. Politik oryantasyondaki liderler, çatışmaları çözümlenmektense en baştan çıkmalarını engellemek için stratejik davranırlar. Bunun için de politik olmak ve güç ilişkilerini iyi dengelemek gerekir. Liderler pazarlık, zorlama ve manipülasyona başvurarak güç dağılımını sürekli düzenler, gerektiğinde koalisyonlar oluştururlar. Sembolik boyuta göre örgütler ibadethane veya tiyatrolar gibidir. Buralarda ritüel, mit, seremoni, hikâye, mizah, ilham, maskot, sembol ve metaforlarla anlam ve inanç vurgu yapılarak özgün bir kültür oluşturulur. Çalışanların aitlik ihtiyaçları karşılanır ve onlara takım ruhu aşılanır. Emirler yerine örneklerle takımlar bir arada tutulur. Çeşitlilik bir fırsat olarak görülür. Özel bir jargonla, çalışanlar arasında birlik ve bağlılık sağlanır. Hikâyelerle ortak tarih kayıt altına alınır ve grup kimliği oluşturulur. Mizah ve oyunlarla tansiyon düşürülür ve yaratıcılık özendirilir. Sembolik oryantasyona sahip liderler enformel ilişkilere özen gösterir, ortak değerlere vurgu yaparak sorumluluk aşılar ve başarıyı kutlayarak motive ederler.

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi, MEB Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmeliğe göre düzenlenen bir yetiştirme programıyla olur. Programda 1) temel eğitim, 2) hazırlayıcı eğitim ve 3) uygulama eğitimi olmak üzere üç farklı eğitim bulunmaktadır. Temel eğitimde genel olarak tüm aday memurlara verilen devlet memurluğu ile ilgili konular yer almaktadır. Hazırlayıcı eğitim, aday öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu mesleğe ilişkin kuramsal bilgileri içerirken uygulamalı eğitim ise aynı konuda uygulama yapılarak deneyim kazanılması için etkinlikleri içermektedir. Okul müdürleri, bu eğitimin sağlamlasında birinci derecede sorumlu bir rehber rolünü üstlenmektedirler. Gevşek yapılı örgütler olan okullarda müdürler, yöneticiden çok lider olmalıdırlar. Dolayısıyla okul müdürlerinin aday öğretmenlere sağladığı rehberlikte müdürlerin sahip oldukları liderlik oryantasyonlarının etkili olabileceği öngörülebilir. Fakat alanyazında bu ilişkiyi araştıran bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Böyle bir ilişki belirlenebilirse, aday öğretmenlik eğitiminin daha verimli olabilmesi için veriye dayalı önlemler alınabilir. Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin okullarında görev yapan aday öğretmenlere rehberlik edebilme düzeyiyle liderlik oryantasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu temel amaca ulaşmak için araştırma sürecinde yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Okul müdürlerinin okullarında görev yapan aday öğretmenlere rehberlik edebilme düzeyi nedir?
2. Okul müdürlerinin liderlik oryantasyonları ne düzeydedir?
3. Okul müdürlerinin aday öğretmenlere rehberlik edebilme düzeyleriyle liderlik oryantasyonları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
4. Okul müdürlerinin aday öğretmenlere rehberlik edebilme ve liderlik oryantasyonları, cinsiyet, okul türü, branş ve görev yerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Model

Araştırma ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorularının doğası gereği elde edilecek sonuçları genelleme ihtiyacı hissedilmiş ve bu model tercih edilmiştir. Çünkü bu model ile evreni temsil eden bir örneklemin görüş ve algılarının taranması esas alınmaktadır. Örneklemin kalabalık olmasından dolayı

nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreci mümkün kılmaktadır. Bu modelde asıl olan, incelenen değişkenler arasındaki ilişkileri veriye dayalı olarak ortaya koymaktır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Evren ve Örneklem

Şanlıurfa'da 2019 bahar döneminde görev yapan 4857 aday öğretmeninden 307 aday öğretmene kolaylı örneklemeye ulaşılmıştır. Öğretmenlerin demografik verileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Aday Öğretmenlerin Demografik Verileri

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	84	27.4
	Kadın	223	72.6
Okul Türü	İlkokul	144	46.9
	Ortaokul	112	36.5
	Lise	46	16.6
Branş	Sınıf	100	32.6
	Branş	207	67.4
Görev Yeri	Kasaba, köy vb.	215	70.0
	İlçe	30	9.8
	İl merkezi	62	20.2

Aday öğretmenlerin 84'ü erkek, 223'ü kadındır. Öğretmenlerin 144'ü ilkokulda, 112'si ortaokulda ve 46'sı lisede görev yapmaktadırlar. Sınıf öğretmenliği mezunu olan 100, branş öğretmenliği mezunu olan 207 aday öğretmen bulunmaktadır. Görev yeri bakımından 215 öğretmen kasaba, köy ve benzeri yerlerde, 30 öğretmen ilçede ve 62 öğretmen il merkezinde görev yaptığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Aday öğretmenlerin demografik verileri cinsiyet, çalışılan okul türü, öğretmenlik branşı ve görev yeri büyüklüğü sorularıyla toplanmıştır. Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolünü belirlemek için Ekinci (2010) tarafından geliştirilen Müdürlerin Aday Öğretmenlere Rehberlik Edebilme Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 38 madde ve 3 alt boyut bulunmaktadır. Eğitim-öğretim alt boyutunda bulunan maddelerden biri "Planlarımı, çevre koşulları ve ders programlarına uygun olarak hazırlamamda bana rehberlik eder." şeklindedir. Okula ve çevreye uyum sağlama alt boyutuna "Okula ve mesleğe uyum sağlamamda yeterince destek olur." maddesi örnek verilebilir. İlgili mevzuat ve görevle ilgili sorumluluklar alt boyutunda "Özlük haklarım hakkında bilgiler verir." maddesi örnek gösterilebilir. Bu araştırmada toplanan verilere göre ölçeğe ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=0.97$ olarak hesaplanmıştır. Aday öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik oryantasyonlarını belirlemek için Bolman ve Deal (1991) tarafından geliştirilen, Thompson (2005) tarafından son hali verilen, Özcan ve Balyer (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Liderlik Oryantasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 32 madde ve 4 alt boyut bulunmaktadır. Yapısal çerçeve alt boyutu için "Kurumum açık ve anlaşılır bir yönetim yapısına sahiptir.", insan kaynakları çerçevesi için "Kurumum çalışanlarını destekler ve onlara ilgi gösterir.", politik çerçeve için "Kurumum kurumsal çatışmayı (rekabet) öngörür ve bunları başarıyla yönetir.", sembolik çerçeve için "Kurumum güçlü, bir vizyon ve misyon fikri oluşturur." maddeleri örnek verilebilir. Bu araştırmada toplanan verilere göre ölçeğe ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=0.96$ olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçek de beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama araçları tek bir form haline getirilmiş ve aday öğretmenlerce yanıtlanmıştır. Veriler SPSS programına girilmiş ve analiz edilmiştir. Verilerin önce normal dağılımı incelenmiş ve sonuca göre analiz yöntemleri belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri genellikle -1 ile +1 arasında olduğundan parametrik analizler tercih edilmiştir. İlk araştırma sorusu için alt boyutların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, likert dereceleme aralıklarına göre yorumlanmıştır. Üçüncü araştırma sorusu için alt boyutlar arasında Pearson momentler çarpımı korelasyonu hesaplanmıştır. Dördüncü araştırma sorusu için bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılık kaynağı Tukey testi ile belirlenmiştir.

Bulgular

Birinci ve ikinci araştırma sorularının yanıtlanması için veri toplama araçlarının alt boyutlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular çarpıklık ve basıklık değerleriyle birlikte Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo II

Rehberlik Etme Ve Liderlik Oryantasyonu Alt Boyutlarına İlişkin İstatistikler

Alt Boyutlar	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Eğitim-Öğretim	3.04	1.17	-0.03	-1.04
Okula ve Çevreye Uyum Sağlama	3.34	1.16	-0.36	-0.88
İlgili Mevzuat ve Görevle İlgili Sorumluluklar	3.18	1.13	-0.16	-0.89
Rehberlik Etme Toplamı	3.19	1.11	-0.17	-0.94
Yapısal Çerçeve	3.37	1.05	-0.54	-0.43
İnsan Kaynakları Çerçevesi	3.41	1.13	-0.49	-0.60
Politik Çerçeve	3.35	1.08	-0.54	-0.49
Sembolik Çerçeve	3.22	1.11	-0.32	-0.79
Liderlik Oryantasyonu Toplamı	3.34	1.04	-0.49	-0.47

Tüm alt boyutların ortalamaları Likert dereceleme aralıklarına (Hiç: 1.00-1.79, Nadiren: 1.80-2.59, Bazen: 2.60-3.39, Sık sık: 3.40-4.19, Daima: 4.20-5.00) göre “bazen” sıklığına denk gelmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin okullarında görev yapan aday öğretmenlere rehberlik edebilme ve liderlik oryantasyonlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Üçüncü araştırma sorusuna yanıt aramak için yapılan korelasyon analizi Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo III

Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyonlar

	OÇUS	İMGİS	YÇ	İKÇ	PÇ	SÇ
EÖ	0.89*	0.88*	0.71*	0.76*	0.73*	0.78*
OÇUS		0.89*	0.72*	0.80*	0.76*	0.77*
İMGİS			0.73*	0.76*	0.74*	0.77*
YÇ				0.87*	0.85*	0.83*
İKÇ					0.87*	0.86*
PÇ						0.90*

*p<0.001

Tüm alt boyutlar arasında 0.70’in üzerinde anlamlı (p<0.001) ilişkiler belirlenmiştir. Dolayısıyla okul müdürlerinin aday öğretmenlere rehberlik edebilme düzeyleriyle liderlik oryantasyonları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir.

Dördüncü araştırma sorusunu yanıtlamak için okul müdürlerinin aday öğretmenlere rehberlik edebilme ve liderlik oryantasyonlarının demografik değişkenlere göre farklılıkları incelenmiştir. Belirlenen farklılıklar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo IV

Okul Müdürlerinin Aday Öğretmenlere Eğitim-Öğretim Alt Boyutunda Rehberlik Edebilmelerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılıkları

		Ortalama	Std. Sapma	F/T	p
Okul Türü	İlkokul	3.14	1.24	4.81	0.01*
	Ortaokul	2.78	1.14		
	Lise	3.33	0.94		
Branş	Sınıf	3.27	1.24	2.33	0.02*
	Branş	2.94	1.12		

*p<0.05

Cinsiyete ($t_{305}=-0.133$; $p>0.05$) göre farklılıkları belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Okul türüne göre farklılıkları belirlemek için yapılan ANOVA’ya göre sadece eğitim-öğretim alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2-298}=4.81$, $p<0.05$). Ortaokulda görev yapan aday öğretmenlerin (Ort=2.78, ss=1.14), ilkokul (Ort=3.14, ss=1.24) ve lisede (Ort=3.33, ss=0.94) görev yapan aday öğretmenlerden daha olumsuz algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Branşa göre farklılıkları

belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testine göre sadece eğitim-öğretim alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t_{(305)}=2.33$, $p<0.05$). Sınıf öğretmenliği mezunu aday öğretmenler ($Ort=3.27$, $ss=1.24$) branş öğretmenliği mezunu aday öğretmenlerden ($Ort=2.94$, $ss=1.12$) daha olumlu algılara sahiptirler. Görev yerine ($F_{2-298}=0.26$; $p>0.05$) göre farklılıkları belirlemek için yapılan ANOVA'ya göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Okul müdürlerinin okullarında görev yapan aday öğretmenlere rehberlik edebilme düzeyiyle liderlik oryantasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1) Okul müdürleri, okullarında görev yapan aday öğretmenlere orta düzeyde rehberlik etmektedirler, 2) Okul müdürlerinin liderlik oryantasyonları orta düzeydedir, 3) Okul müdürlerinin aday öğretmenlere rehberlik edebilme düzeyleriyle liderlik oryantasyonları arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır, 4) İlkokul ve lise müdürleri, ortaokul müdürlerine göre aday öğretmenlere eğitim-öğretim alt boyutunda daha iyi rehberlik etmekte; okul müdürleri, sınıf öğretmenliği mezunu aday öğretmenlere branş öğretmenliği mezunu aday öğretmenlerden daha iyi rehberlik etmekte ve liderlik oryantasyonları cinsiyet, okul türü, branş ve görev yerine göre farklılık göstermemektedir.

Bu çalışmada elde edilen ilk sonuca göre okul müdürleri, okullarında görev yapan aday öğretmenlere orta düzeyde rehberlik etmektedirler. Müdürlerce aday öğretmenlere sağlanan rehberliğin önemi düşünüldüğünde, bu düzeyin yetersiz olduğu söylenebilir. Bu durum önceki araştırma sonuçlarıyla da tutarlıdır (Ekinci, 2010; İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017). Ayrıca alt boyutların ortalamalarına göre en düşük rehberlik eğitim-öğretim alanında sağlanmıştır. Nitekim Ekinci (2010) de benzer bir sonuçla karşılaşmıştır. Yılmaz (2017) araştırmasının sonucunda aday öğretmenlere rehberlik amacıyla alanında yeterli olan kişilerin eğitim vermediğini belirlemiştir. Dolayısıyla aday öğretmenlerin aldıkları rehberliği yeterli bulmamalarının nedeni okul müdürlerinin bu konuda yetersiz olmaları olabilir. İlyas, Coşkun ve Toklucu (2017) da okul yöneticilerinin adaylık eğitimine yeterince olumlu yaklaşmadıklarını belirlemişler ve bunun nedeni olarak ilk defa uygulanan bu sürecin yöneticilere ek külfet getirmesini öne sürmüşlerdir. Bu nedenle de okul müdürlerinin adaylık sürecine ilişkin yaklaşımları ve süreç boyunca artan iş yükleri müdürlerin rehberliğini olumsuz etkilemiş olabilir. Konuyla ilgili önceki araştırmaların sonuçları adaylık sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlarda müdürlerin rehberliği üzerinde rol oynayabilir. Örneğin; Gül, Türkmen ve Aksel (2017), aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinden oldukça yararlandıklarını fakat sürecin uygulanmasında bazı aksaklıkların yaşandığını ifade ettiklerini bildirmişlerdir. Köse (2016), aday öğretmenlerin danışman öğretmenleriyle derse girmelerinin ve usta-çırak ilişkisinin olumlu sonuçlandığını belirtmiştir. Sarıkaya, Samancı ve Yılar (2017, s. 939), aday öğretmen eğitim sürecinin “özgüven sağlama, sınıf yönetimi, planlama, materyal tasarlama, müfredat, iletişim ve etkileşim boyutlarında adaylara gelişme imkânı” sunduğunu fakat “adayların dışlanması, öğretmen muamelesi görmemesi, toplantılara alınmaması, boş derslere görevlendirilmesi ve tek bir sınıfta gözlem yapma mecburiyetinde bırakılması” gibi sorunların yaşandığını belirtmişlerdir. Kozikoğlu ve Soyalt (2018, s. 934), sürecin “aday öğretmenlere deneyim kazandırarak onları mesleğe hazırlama, idari iş ve işlemleri, okul içi işleyişi öğrenmelerini sağlama, öğrenciler, veliler ve okuldaki diğer personelle nasıl iletişim kuracaklarını bilmelerini sağlama, ildeki ilgili kurumları tanıma, kurumların işleyişi hakkında bilgi sahibi olma ve dolayısıyla ihtiyaç duyduklarında hangi kuruma başvurmaları gerektiğini bilme gibi olumlu yönlerinin” olduğunu fakat “doldurulması gereken rapor/formların fazla olması, aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin program hakkında yeterince bilgilendirilmemesi” gibi olumsuzlukların bulunduğunu belirlemişlerdir. Nayır ve Çetin (2017), aday öğretmenlerin mentörlük uygulamasını yararlı bulduklarını bildirmişlerdir. Ulubey (2017, s. 1), “sınıf içi gözlemlerin, okul içi ve okul dışı uygulamaların, önerilen film ve kitapların mesleğe uyum sağlamada yararlı olduğu, mesleki bilgi ve becerileri geliştirdiği, öğrencilere, sınıfa ve okula uyuma katkı sağladığını” fakat paydaşların süreci tam olarak anlayamadıkları için sorunların yaşandığını belirtmiştir. Köse ve Atalmış (2017, s. 491), aday öğretmen rehberlik sürecinin “sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme ve öğrenci-öğretmen ilişkileri” bakımından yararlı olduğunu fakat aday öğretmenlerin eğitimlerin süresini uzun bulduklarını belirlemişlerdir. Tüm bu sonuçlar aday öğretmenlerin sürece ilişkin

algılarını şekillendirmiş olabilir.

Araştırmanın ikinci sonucuna göre aday öğretmenler, okul müdürlerinin liderlik oryantasyonlarını orta düzeyde algılamışlardır. Dolayısıyla müdürlerin liderlik oryantasyonlarının yeterli düzeyde olmadığı ileri sürülebilir. Okul müdürleriyle yapılan bir araştırmada ise müdürler, liderlik oryantasyonlarını daha yüksek düzeyde algılamışlardır (Özdemir, 2018). Bu farklılığın kaynağı müdürlerin kendilerini daha olumlu algılamış olabilecektir. Bu araştırmaya göre en çok kullanılan liderlik oryantasyonları insan kaynakları ve yapısal çerçeve boyutlarındadır. Önceki bir araştırmada da müdürlerin en çok yapısal çerçeve boyutunda oldukları belirlenmiştir (Özdemir ve Koçak, 2018). Yapısal çerçevenin daha çok yöneticiliğe benzer özelliklere sahip olması, bu durumda rol oynamış olabilir. Fakat liderlik oryantasyonlarının düzeyleri arasında çok fazla farklılık bulunmamaktadır. Bu nedenle müdürlerin tüm çerçevelerde etkin olmaya çalıştıkları ama yeterli düzeylere ulaşamadıkları söylenebilir. Alanyazında liderlik oryantasyonlarına ilişkin az sayıda araştırmaya ulaşılabildiğinden bu sonuca neden olabilecek etkenlerin belirlenmesi önemli görülebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç da okul müdürlerinin aday öğretmenlere rehberlik edebilme düzeyleriyle liderlik oryantasyonları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğudır. Rehberlik, doğası gereği, yöneticilikten liderliği gerektirmiş olabilir. Çünkü rehberler usta-çırak ilişkilerine benzer bir şekilde öğretmenlere yakın davranmalıdırlar. Bu ise yönetimin hiyerarşiden kaynaklanan güç kullanımını engelleyebilir. Rehberlikte liderliğe benzer şekilde ikna ve güdüleme esas alınmalıdır. Böylece liderlik sergileyen müdürlerin yöneticiliği öne çıkaran müdürlerden daha etkin bir şekilde rehberlik etmeleri mümkün olabilir. Bu da rehberlik düzeyleriyle liderlik oryantasyonları arasındaki ilişkinin nedeni olabilir.

Araştırmada elde edilen dördüncü sonuca göre ilkököl ve lise müdürleri ortaokul müdürlerine göre aday öğretmenlere eğitim-öğretim alt boyutunda daha iyi rehberlik etmekte, okul müdürleri sınıf öğretmenliği mezunu aday öğretmenlere branş öğretmenliği mezunu aday öğretmenlerden daha iyi rehberlik etmekte ve liderlik oryantasyonları cinsiyet, okul türü, branş ve görev yerine göre farklılık göstermemektedir. Benzer farklılıklar alanyazında da belirtilmiştir. Örneğin; Ekinci (2010), aday öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin ortaöğretim okulu müdürlerinden, sınıf öğretmeni olan okul müdürlerinin branş öğretmeni okul müdürlerinden daha yüksek düzeyde mesleki rehberlikte bulunduklarını belirlemiştir. Tunçbilek ve Tünay (2017) ise kıdem, cinsiyet, branş ve yaşa göre aday öğretmen yetiştirme sürecinde farklılık belirlememiştir. Balyer ve Özcan (2017), 12 yıldan fazla deneyimi olan öğretmenlerin sembolik çerçeveyi daha yüksek düzeyde algıladıklarını belirlemişlerdir. Okul müdürlerine rehberlik sürecine ilişkin eğitimlerin verilmediği düşünüldüğünde tüm bu farklılıkların eğitim eksikliğinden etkilenmiş olabileceği öngörülebilir. Okul müdürlerinin rehberliğe ilişkin eğitim almaları, müdürlerin kişisel özelliklerinden bağımsız bir şekilde rehberlik etmelerini sağlayabilir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına ve tartışılan olası nedenlere göre bazı öneriler verilebilir. Okul müdürleri aday öğretmen rehberlik sürecine ilişkin eğitilmelidirler. Okul müdürlerinin liderlik oryantasyonlarının ve rehberliklerinin yeterli olmamasının nedenleri araştırılmalı ve önlemler alınmalıdır. Okul müdürlerinin aday öğretmenlere etkin bir şekilde rehberlik etmeleri için müdürlerin daha fazla liderlik sergilemelerini sağlayabilecek düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine Dair Yönerge (2016, Mart). *Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2702). Erişim adresi: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/84-2016>
- Akdağ, Z. (2014). Beginning early childhood education teachers' struggles in remote areas. *International Journal of Educational Researchers*, 5(3), 1-13.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.

- Balkar, B. ve Şahin, S. (2014). The opinions of educators on implementing mentorship program for novice teachers. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 3(29), 83-100.
- Balyer, A. ve Özcan, K. (2017). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve bu iklimin öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1737-1752.
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (1991). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human Resource Management*, 30(4), 509-534.
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (6. bs.). Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Devlet Memurları Kanunu (1965, Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 12056). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf>
- Duran, E., Sezgin, F. ve Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135-149.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: McGraw-Hill.
- Gül, İ., Türkmen, F. ve Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388.
- Hammond, M. (2005). *Next steps in teaching: A guide to starting your career in the secondary school*. London: Routledge.
- Hususi İdarelerden Maaş Alan İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına ve Bu Öğretmenler İçin Teşkil Edilecek Sağlık ve İhtimai Yardım Sandığı ile Yapı Sandığına ve Öğretmenlerin Alacaklarına Dair Kanun (1943). *Resmî Gazete* (Sayı: 5308). Erişim adresi: <https://mevzuat.tbmm.gov.tr/mevzuat/faces/kanunmaddeleri?pkanunlarno=41547&pkanunnumarasi=4357>
- İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun. (1930, 10 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 1532). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/5.3.1702.pdf>.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. Ankara: SETA Yayınları.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38(38), 266-277.
- Kozikoğlu, İ. ve Çökük, K. (2017). Aday öğretmenlerin adaylık eğitimini atandıkları ilden farklı bir ilde tamamlamaları: Aday öğretmenlerin görüş ve deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(2), 167-200.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- Kozikoğlu, İ. ve Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 934-952.

- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.
- Köse, A. ve Atalmış, E. H. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde alınan eğitimlerin öğretmenlik uygulamalarına katkısı: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 12(25), 491-512.
- Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik (1995, Ocak). *Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2423). Erişim adresi: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/59-1995>
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlara Stajyer Olarak Atanan Öğretmenlerin Stajyerlik İşlemlerine İlişkin Yönerge (1985, Nisan). *Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2186). Erişim adresi: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/49-1985>
- Nayır, F. ve Çetin, S. K. (2017). Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri (Muğla ili örneği). *Journal of Education and Future*, 12, 137-155.
- Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (2015, Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 29329). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- Özcan, K. ve Balyer, A. (2013). Liderlik oryantasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 136-150.
- Özdemir, M. (2018). Liderlik yönelimi ve politik beceri arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 116-134.
- Özdemir, M. ve Koçak, S. (2018). Predicting teacher emotional labour based on multi-frame leadership orientations: A case from Turkey. *Irish Educational Studies*, 37(1), 69-87.
- Özonay, İ. Z. (2004, Temmuz). Öğretmenlerin adaylık eğitimi programının değerlendirmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Sarikaya, İ., Samancı, Ö. ve Yılar, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 939-989.
- Smith, T. M. ve Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Thompson, M. D. (2005). Organizational climate perception and job element satisfaction: A multi-frame application in a higher education setting. *E-Journal of Organizational Learning and Leadership*, 4(1), 1-15.
- Topsakal, C. ve Duysak, A. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmenler ve diğer paydaşların görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 625-639.
- Tunçbilek, M. ve Tünay, T. (2017). MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 412-427.
- Ulubey, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502.
- Wong, J. L. ve Tsu, A. B. (2007). How do teachers view the effects of school-based in-service learning activities? A case study in China. *Journal of Education for Teaching*, 33(4), 457-470.
- Yılmaz, M. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(16), 135-156.
- Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2010). The importance of mentoring for school principals: A conceptual analysis. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 2(5), 1-7.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It can be foreseen that the principals' leadership orientation can be effective in the guidance provided by the school principals. However, a study investigating this relationship could not be reached in the literature. If such a relationship can be identified, data-based measures can be taken to make prospective teacher training more efficient. The aim of this study was to determine the relationship between the level of being able to guide primary school teachers and their leadership orientation. In order to reach this basic goal, the following questions are answered: 1. What is school principals' the level of being able to guide prospective teachers in their schools? 2. What are the leadership orientations of school principals? 3. What is the level of relationship between school principals' levels of guidance to prospective teachers and leadership orientations? 4. Are school principals differing in terms of being able to guide prospective teachers and leadership orientations, according to gender, type of school, branch, and task location?

Method

The research was conducted with correlational survey model. The need to generalize the results to be obtained by the nature of the research questions was felt and this model was preferred. Because this model is based on surveying the views and perceptions of a sample representing the population. Due to the crowded sample, the process of collecting and analyzing quantitative data makes it possible. The main thing in this model is to reveal the relationships between the variables examined. 307 prospective teachers from 4857 prospective teachers working in spring 2019 in Şanlıurfa were reached. The demographic data of the prospective teachers were collected through questions of gender, type of school study, type of teaching and task location. The scale developed by Ekinçi (2010) was used to determine the role of school principals in the training of prospective teachers on the job. There are 38 items and 3 sub-dimensions in the scale. According to the data collected in this study, Cronbach's alpha reliability coefficients for education-teaching, adaptation to school and environment, related legislation and duty-related responsibilities were calculated as $\alpha = 0.97$. In order to determine the leadership orientation of the school principals, the scale developed by Bolman and Deal (1991) and adapted by Thompson (2005) and adapted to Turkish by Özcan and Balyer (2013) was used. There are 32 items and 4 sub-dimensions in the scale. According to the data collected in this study, the Cronbach alpha reliability coefficients for the structural framework, human resources framework, political framework, and symbolic framework sub-dimensions were calculated as $\alpha = 0.96$. Both scales were rated in five-point Likert type. Data collection tools were formed into a single form and answered by prospective teachers. The data were entered into the SPSS program and analyzed. The normal distribution of the data was analyzed, and the analysis methods were determined according to the results. Since the skewness and kurtosis values were generally between -1 and +1, parametric analyzes were preferred. For the first research question, mean and standard deviations of the sub-dimensions were calculated and interpreted according to the Likert grading intervals. For the third research question, Pearson moment product correlation was calculated. For the fourth research question, independent groups t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used. The difference source was determined by the Tukey test.

Results

The results of this study, which was conducted to determine the relationship between the level of guidance of the school principals and their leadership orientations, were as follows: 1. School principals provide medium-level guidance to prospective teachers working in their schools. 2. Leadership orientation of school principals is moderate. 3. There is a high level of relationship between school principals' levels of being able to guide prospective teachers and leadership orientations. 4. Primary school and high school principals better guide than the secondary school principals in the education and teaching sub-dimension, and the school principals better guide the prospective teachers who have graduated from the department of primary school education than other prospective teachers and the orientations do not differ based on gender, type of school, branch and task location.

Conclusion

Some suggestions may be given according to the results of the research and possible reasons discussed. School principals should be trained on the prospective teacher guidance process. School principals' leadership orientations and guidance should be investigated, and the precautions should be taken. Arrangements should be made to enable principals to show more leadership for the school principals to guide them effectively.

The Effect of One Teach One Observe Model On Effective Teaching Skills of Classroom Teachers¹

Nilay KAYHAN*
Gönül AKÇAMETE**

Abstract: The purpose of this study is to investigate effectiveness of one teach one observe model, one of co-teaching approaches, on planning of teaching, implementation and evaluation skills of inclusive classroom teachers. Three teachers who are experienced at least for five years, work in primary schools in Ankara, Turkey participated in the study conducted using *Between-Subjects Multiple Surveys Design*, one of the single-subject experimental designs. The data were recorded by determining the number of effective teaching behaviors of subjects and marking related scoring part on the Checklist for Effective Teaching Skills, analyzed visually and shown as graphics. It's been indicated that *One teach one observe model's* effective in improving effective teaching skills of inclusive classroom teachers, and the subjects maintain post-teaching learning outcomes related to planning of the teaching, implementation, and evaluation for the Turkish class 3 weeks and 10 days after the study was completed. It's been observed that the co-teaching approach contributes to inclusive classroom teachers for making educational regulations, preparing lesson plans using different methods and techniques.

Keywords: Co-Teaching, Effective Teaching Skills, Inclusive, One Teach One Observe Model, Primary Schools

Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Becerilerine Etkisi

Öz: Bu araştırmanın amacı, birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinden; öğretimi planlama, uygulama, değerlendirme becerilerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Tek denekli deneysel desenlerden *Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni* kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaya, Türkiye'de Ankara İlindeki ilkokullarda, kaynaştırma ortamlarında görev yapan, en az beş yıllık sınıf öğretmenliği deneyimine sahip üç öğretmen katılmıştır. Veriler deneklerin gerçekleştirdikleri etkili öğretim davranış sayısı belirlenip, Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesindeki puanlama bölümüne işaret koyularak kayıt edilmiş, görsel olarak analiz edilmiş, grafik olarak gösterilmiştir. *Bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin*, kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde etkili olduğu, Türkçe dersi için birlikte öğretim yaklaşımına dayalı uygulama sürecindeki öğretimi planlama, uygulama, değerlendirme becerilerine yönelik öğretim sonu kazanımlarını, çalışma tamamlandıktan 3 hafta ve 10 gün sonra da sürdürdükleri belirlenmiştir. Birlikte öğretim uygulamalarının öğretimsel düzenleme yapma, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak ders planı hazırlama açısından öğretmenlere katkı sağladığı gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Birlikte Öğretim, Etkili Öğretim Becerisi, Bütünleştirme, Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modeli, İlkokul.

Received: 07.04.2019

Accepted: 16.07.2019

Article Type: Reasarch Article

¹ This article is derived from Nilay Kayhan's PhD dissertation entitled "The Effect of One Teach One Observe Model, One of Co-teaching Approaches, On Effective Teaching Skills of Classroom Teachers Who Teach in Inclusive Environments", conducted under the supervision of Gönül Akcamete.

*Hasan Kalyoncu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Gaziantep, Turkey, e-mail: nilay.kayhan@hku.edu.tr,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0937-8013>

**Near East University, Faculty of Education, Department of Special Education, Near East Boulevard Nicosia, Mersin, Turkey, e-mail: gackamete@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2964-514X>

To cite/Atf için:

Kayhan, N. & Akcamete, G. (2019). The effect of one teach one observe model on effective teaching skills of classroom teachers. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 151-168.

Receiving education based on the individual differences is a fundamental right for every individual. Including the students with special needs in the general education classrooms was started to be commonly applied with Decree Law no. 573 in 1997 and "Ministry of National Education Regulation" in 2000. When investigating the latest data regarding the formal education in Turkey; it has been seen that 1399 students in preschools, 81.380 in primary schools, 92.032 in secondary schools and 27.730 in secondary education attend the institutions affiliated to the Ministry of National Education which give inclusive education (Ministry of National Education, 2016). Thus, while there were 1399 students registered in the preschool period including inclusive education in 2016, this number was 2601 in 2018; the number of students in primary school was 81.380 in 2016 and 105.095 in 2018; the number of students registered in secondary school was 92.032 in 2016 and 108.753; and while the number of inclusive students in high schools was 27.730 in 2016, it increased to 41.318 in 2018 (Ministry of National Education, 2018). However, there has been some problems arising from the low numbers of the personnel who work in the special education field in inclusive environments, teachers' concern for not being able to teach the curriculum and not having sufficient information about the students with special needs.

Although the quality of inclusion integration practices in our country and world is related to numerous variables, it can be said that the titles such as teacher training, physical opportunities of the schools, interdisciplinary study and cooperation system, number of the personnel, curricula, materials, support services and family participation distinguish. Quality education practices provided with family participation especially in the early childhood period have a determining role in the quality and fair education of the children with special needs in the compulsory education period and following years. In this sense, it is thought to be necessary for the preschool, primary school and other teachers to gain appropriate information about the teaching methods and techniques in accordance with integration principle in the education of the children with special needs, to benefit from support services, to be supported in preparing teaching materials, planning, teaching practice and assessment and to conduct interdisciplinary studies by cooperating with their colleagues and other experts (European Commission, 2018; Ministry of National Education, 2018). The term "integration" was developed as a result of inclusive practices. Therefore, it has been known that it shares many philosophical goals of inclusive education (Melen, 2007: cited by Akçamete, 2009). In order to understand the transition period from inclusion to integration, it is necessary to explain the main differences between these two terms. Both inclusion and integration aims at providing equal opportunities for the students with special needs, however, it is stated in the literature that they have main differences in the answers to *Who Is Included?*, *What is included?*, *Where?* and *When?*, *How?*, *Why?* (Diken & Batu, 2010). Integration is applied to all students with or without special needs regardless of the learning characteristics, gender, family structure, cultural background. With this feature of integration, which includes all learners, it has been aimed to form educational environments, which are open to cooperation, take individual differences of the students into account and meet their needs. Another feature of the integration principle is the quality of the support services provided for the classroom teachers (Conderman & Bresnahan, 2007).

However, inclusion integration practices only mean placing the student in the general education environment. It is necessary to make quality education practices, to make monitoring and evaluation studies and to increase the quality of the services provided for the students and teachers (Sucuoğlu & Kargin, 2006). Thus, it is necessary to reduce the problems, to have effective teaching models and sustainable practices, holistic solutions which will provide quality education for everyone and are based on cooperation and teamwork in order to provide students with a better education.

Inclusive practices also affected the role and responsibilities of the teachers who teach in general education classes (Crawley, Hayden, Cade & Baker-Kroczycki, 2002). The teachers are expected to prepare materials appropriate for the content and the outcomes before the lessons and make educational regulations. However, it has been seen that the teachers have a serious lack of information and experience in how to perform these responsibilities and how to plan an effective teaching for the students with special needs (Akçamete, Kış & Gürgür, 2009; Cook & Friend, 1995; Gürgür & Uzuner, 2010). The effective teaching skills of the teachers

regarding the planning, implementation and assessment have been seen to relate to the learning levels of the students (Friend, 2008; Walther-Thomas, Bryant & Land, 1996). Thus, it is necessary to support the competency of the teachers regarding the structuring the classroom and performing the educational regulations (Mudick & Petch-Hogan, 1996; cited by Sucuoğlu, Ünsal & Özokçu, 2004).

Co-teaching practices are one of the ways of supporting classroom teachers. *Co-teaching* approach which consists of the features such as interaction, taking responsibilities for a mutual purpose is an approach in which the classroom teacher who work in general education environments and special education teacher cooperate in the same physical area, which consists of mutual planning of educational regulations, delivering of instruction and assessment stages, which contributes to the students' being taught in general education classes with their peers (Cook & Friend, 1995; Murawski & Lochner, 2011). The main difference of co-teaching from other cooperative approaches (collaboration and cooperative teaching) is that the classroom teacher is supported to be able to provide effective teaching and that it is a classroom-based approach. The teachers who apply co-teaching gain new experiences regarding new instructional techniques by forming a cooperation with the special education teacher (Dieker & Murawski, 2003).

The co-teaching models which draw attention with the cooperation based practice feature in the literature contribute to the students with normal development, counselors, families of the students with and without special needs, other experts as well as the students with special needs and classroom teachers. It has been stated that the occupational burnout of the classroom teachers who work in the groups in which the models based on this approach are applied has decreased, they developed a positive attitude about working with students with special needs, are willing to communicate and cooperate with their colleagues, share the responsibilities of teaching and gained skills for developing activities and adapting teaching practices (Cook & Friend, 1995; Wilson, 2005). Co-teaching can be performed by applying one or more of the six different teaching models together. The main purpose of all teaching models is to enable students with special needs to stay in the general education environment and directly support them at the highest level. In this sense, it is directly related to inclusion and integration practices. Co-teaching approach, which is based on cooperation, is a strategy used by the classroom teachers in general education environments in the historical process. However, as the attention has been directed to effective and need-based practices in the education field in time, it has been accepted as a support service approach in inclusive environments rapidly (Arguelles, Hughes & Schumm, 2000; Friend, 2008).

In *one teach, one observe* model, one of the co-teaching models, the classroom teacher has the responsibility of intra-class teaching. Special education teacher, who is generally included in the process as an observer, is responsible for obtaining observation data about the classroom teachers and all students in the classroom (Friend & Chabernlain, 2011). In the literature, the co-teaching approach conducted with one teacher and one observer teacher is accepted as a proof based practice as observation databased on preparation-teaching and assessment processes are obtained (Cook & Friend, 1995). *One teach, one observe model* which is accepted as an effective model in supporting social acceptance of the students with special needs into the general education environments on the first days of their participation also contributes to the development of classroom management and effective teaching skills of the teachers who teach in inclusive classrooms (Sileo, 2011).

The knowledge and skill levels of the teachers who will apply the curriculum in co-teaching environments have a main role in carrying out effective teaching process (Alptekin, 2012; Aykut, 2012; Dayı, 2012; Güzel-Özmen, et al., 2012). Effective educational environments and the effective teaching skills of the teachers have great importance in the education of the individuals who have different development characteristics in terms of mental, physical and social aspects compared to their peers (Conderman, 2011; Güzel-Özmen et al., 2012; Weiss, 2004). Thus, co-teaching practices have been accepted as one of the ways of supporting the effective teaching skills of the teachers who teach in inclusive environments (Cook & Friend, 1995; Friend, 2008).

Co-teaching method is an approach which brings the individualization forward in general education programs, from which all students with or without special needs academically benefit, and in which general education and special education teachers work in a cooperation process based on information and skills

sharing (Grenier, 2011; Scruggs, Mastropieri & McDuffe, 2007). It is a practice preferred for the skills preservice teachers thought they gained theoretical knowledge but could not see the examples of application and have not experienced properly, which coincides with inclusive teaching philosophy. When the co-teaching approach is preferred for the preservice teachers, teachers and other experts; the participants have the opportunity to prepare plans with different teaching approaches and methods, to revise the prepared plans, to evaluate the process, to evaluate the individual and to evaluate themselves, their professional skills and cooperation skills. As it is a process in which the teachers both learn and revise the preparation and application period, it has been stated that it resembles action research in this sense (Im & Martin, 2015; Murphy & Beggs, 2006; Siry, 2011; Tan, Teo & Poon, 2016; Teo, Badron & Tan, 2017).

It has been aimed to determine characteristics of classroom teachers who work in inclusive classes regarding effective teaching skills, investigate the effect of intervention program which includes one teach one observe model based on the co-teaching approach on the planning, applying the teaching and assessment of the teaching skills of the teacher, solve the problems which can arise during the implementation of the program, based on the idea that the classroom teacher is the main responsible in applying the teaching. For this purpose, the answers to the questions below have been sought.

- Is *One Teach One Observe Model* of Co-teaching Approach effective in the development of the effective teaching skills of the classroom teachers who teach in inclusive environments?

- Is the Co-teaching Approach effective in the instructional planning, implementation and assessment of teaching skills of the classroom teachers who teach in inclusive environments?

-Is the Co-teaching Approach effective for teachers in maintaining the effective teaching skills they have gained for 10 days to 3 weeks?

Limitations

The study is limited to Turkish lesson curriculum of three grade levels in which inclusive practice is conducted in the general education schools on a lower socio-economic level in Ankara Province of Turkey and the teachers who work with these grades. It is limited to the student and/or students, who continue general education classrooms, need special support in their academic and social skills.

Method

Study Design

Studies in which the effectiveness of the independent variable is investigated separately for each subject by gaining repeated measurements from one or several subjects under standard conditions are called as single subject studies (Gast, 2010). In single subject studies, the effect of independent variable on dependent variable is investigated on a single subject. Between subjects multiple surveys design among single subject designs was used in this study. While applying the between subjects multiple surveys design, a survey measurement from three different subjects was taken on the same day in order to assess the instructional planning, implementation and assessment performance among effective teaching skills of the subjects. Starting level data were collected from the first subject who would start teaching process in three separate sessions which are conducted consecutively. In survey measurements and in order to collect starting level data, starting level data regarding both the planning and assessment skills for Turkish lesson were obtained from the teachers. To collect the instructional planning and assessment data, how the teachers teach the curricula was observed and recorded. When the effective teaching skills performance of the first teacher showed stability, instructional planning, implementation and assessment skills among effective teaching skills were studied with the first teacher with *one teach one observe* model. While studying these skills, an assessment was made at the end of each session, and three sessions post-teaching assessment data were obtained when the change in the effective teaching skills of the teachers reached 80% or above occurrence level. When the post-teaching data were stable, the starting level data were obtained from the second teacher regarding the effective teaching skills related to

the subject in Turkish lesson curriculum for at least three sessions as for the starting level and one survey data were obtained from the third teacher. The same process continued until the independent variable was applied all the teachers who participated in the study. In order to evaluate the continuity of the learning outcomes regarding the effective learning skills (preparing a teaching plan, implementation of teaching and assessment), monitoring data were obtained once 3 weeks after completing the practices from the first and second teachers and 10 days after completing the practice from the third teacher.

Providing Internal Validity in the Study

Between subjects multiple surveys design is a design with a high internal validity. Internal validity is proved when there is no change in starting level and survey data before the independent variable is applied and when there is an observable change in the effective teaching skills of the teachers after the independent variable is applied (Gast, 2010). The internal validity is provided in this study by collecting the starting level data before the co-teaching sessions of each subject started and controlling the possible learning conditions which threatened the validity before the independent variable was applied with the survey sessions at intervals.

Subjects and Selection.

Three volunteer teachers who work in inclusive classrooms and have at least five years of classroom teaching experience. Permission was received both from the parents of the students with special needs and school administration for recording video in the classrooms. A code name was determined for each teacher and *Nazlı* was used for the first subject, *Hale* was used for the second subject and *Belma* was used for the third subject. The researcher interviewed the parents of the inclusive students with perfect attendance (a 9 year-old male student with orthopedically handicap, a 9-year-old male student who has mild hearing loss on right ear, very severe hearing loss on left ear and uses hearing aid on the left side and a 9-year-old female student diagnosed with learning disability) and the parents of students with normal development, a written approval form was received from the families. Table 1 shows the implementation stages of *one teach one observe model*.

Table I
Implementation Stages of One Teach One Observe Model

Preparation for Co-teaching	
The researcher introduced the implementation stages of " <i>one teach one observe model</i> " before starting studying with each subject.	
Stages of the model	The studies conducted on the implementation of one teach one observe model
Planning	An information session was organized about the Co-teaching Approach. The researcher and classroom teacher watched a video including study examples of the implementation of co-teaching model which included <i>one teacher and one observer</i> .
	In order to improve the lesson plans, the teachers filled a form in which theme, text type, learning outcomes, method, techniques and material are included in the sessions which varied from 15 minutes to 40 minutes. In the preliminary preparations part, they investigated the IEP of the student with special needs and made educational regulations.
Implementation of Teaching	The implementation of the teaching process of the implementation process of the lessons plans prepared by the classroom teacher in planning session. The researcher who represents the special education teacher joined every lesson and recorded a video in the classroom. Each session of the implementation of the teaching process is the duration of a Turkish lesson (40 minutes). While the special education teacher recorded the data, the classroom teacher applied the process in the planning stage.
	The special education teacher never participated in the process with a teaching role while the subject was being taught.
Assessment	This stage was conducted as approximately 20-30 minutes out-of-class sessions after the in-class implementation process is over. In the sessions, the taught lesson and the next lesson were constructed with the participation of classroom teacher and special education teacher.
	The practices were assessed together in terms of the classroom teacher, special education teacher, students with special needs and students with normal development in the classroom. In the assessment session, the learning outcomes of the next lesson, materials to be used, methods and techniques, educational regulations were determined.

The treatment integrity was calculated for both assessment and implementation sessions. The treatment integrity form was listed in a way which included the steps of the assessment and implementation sessions which were followed during the study and a checklist was prepared and given to the observer. The observer is an academican who completed the undergraduate and doctorate degrees in the special education field. The observer sat in a place which would not draw the attention of the teacher and was appropriate for the observer to watch the implementation during the treatment integrity practice and was asked to observe the teacher, intervene the defective or wrong points of the implementation. The treatment integrity was calculated during this period and when at least three consecutive sessions provided 80% or above treatment integrity, the observation duration in the practice environment was finalized. The observer was given the number of videos met at least 30% of all practices and treatment integrity and asked to fill after watching the videos. The treatment integrity was calculated by dividing the observed researcher behavior to the planned researcher behavior and taking the percentage of it (Billingsley, White & Munson, 1980). Of the co-teaching practice, planning sessions treatment integrity was calculated 93% for the first subject, 100% for the second and third subjects; implementation sessions treatment integrity was found as 95% for the first subject, 92% for the second and third subjects; assessment session treatment integrity was 100% for all three subjects.

Data Collection Tools

The effective teaching skill which is the dependent variable of the study consists of three main skills: *planning, implementation of teaching and assessment skills*. The independent variable of the study is *the teaching model which includes one teacher and one observer*. In order to measure the dependent variables of the study, *Effective Teaching Skill Checklist, Co-teaching Skill Checklist* were developed by taking the opinions of four field expert academicians by the researcher.

Effective Teaching Skill Checklist: consists of three parts and 38 items in order to determine if the classroom teacher perform the skills of the co-teaching approach. *Planning* stage, which is the first part consists of 11 skills (1-11), implementation of teaching process, which is the second part consists of 21 skills (12-32) and the assessment, which is the third part consists of 6 (33-38) skills. The checklist was scaled between 0 and 2 points. *Often means 2 points, Rarely: 1 point and Never: 0 point*. The highest total point which can be obtained from the checklist is 76.

Co-teaching Skills Checklist: consists of three parts and 37 articles in total in order to determine if the classroom teacher perform the skills of the co-teaching approach. "Planning" stage, which is the first part, consists of 13 skills (1-13), implementation of teaching, which is the second part consists of 13 skills (14-26) and the assessment, which is the third part consists of 11 (27-37) skills. The checklist was scaled between 0 and 2 points. *Often means 2 points, Rarely: 1 point and Never: 0 point*. The highest total point which can be obtained from the checklist is 74.

Co-teaching Approach Components Assessment Matrix.

In order to obtain social validity data in the study, the opinions and the suggestions of the teachers about the co-teaching practices were obtained with Co-teaching Approach Components Assessment Matrix. Social validity data is the assessments which are made by the individuals about the effectiveness, importance, meaningfulness for themselves and satisfaction levels for being included in this practice (Kennedy, 1992). This form is a semi-structured interview form. This form includes the opinions of the teachers about the components of the co-teaching approach. The opinions of the teacher about the applicability of co-teaching were taken with semi-structured interviews, then the teacher was given Co-Teaching Approach Components Assessment Matrix and asked to write their opinions about the components of the co-teaching. Questions regarding if the co-teaching approach is suitable for the current curriculum, can strengthen the teaching process and will be effective in inclusive environments. The written and verbal answers they gave were assessed under the titles of interpersonal communication, physical regulation, appropriateness to the curriculum, making adaptations according to the learning outcomes of the curriculum, planning, presentation in the teaching process, classroom

management and assessment.

Implementation Process

First, the preliminary application was done, the planned process was started to be applied.

Implementation Environment.

The researcher and the subjects conducted the sessions in different environments according to the processes. The planning session which is performed regarding the preparation for the lesson, methods-techniques, materials and practices for the students with special needs which are the first step of teaching and the assessment session in which the teachers prepare the teaching, lesson plan, assess the learning needs of the students and prepare the next lesson's plan with the post-lesson suggestions formed the out-of-class studies. Implementation of teaching, which is the second step of the practices formed the in-class teaching durations of the subjects. In this process, while the classroom teacher and the students studied the lesson, the special education teacher take part in the classroom as an observer and recorded with a video camera.

Preliminary Application.

The researcher made an application with a teacher who did not take part in the experiment process in order to gain experience in the application of the planning, implementation of teaching and assessment sessions of the co-teaching model. For this purpose, the practices conducted in the planning, implementation of teaching and assessment stages of the preliminary application and the application step of the study were shown in Table 1 in detail.

Stages of Experiment Duration.

The experiment duration was performed mainly in four stages as starting level, teaching, post-teaching assessment and monitoring. The processes conducted in assessment stage are stated in Table 2.

Table II

The Processes Conducted in the Assessment Stages of the Study

The Stages of the Multiple Surveys Model Followed	The steps followed in order to assess the one teach, one observe model
Starting Level	The assessment of the lesson plans prepared for Turkish lesson by the teachers with the Effective Teaching Skills Checklist. Video recording by monitoring the teaching process. Analyzing the records. The analyses of the teaching implementation behaviors and assessment of them with Effective Teaching Skills Checklist.
Co-Teaching Practice	Preparation of the lesson plans by both teachers in accordance with "one teach one observe model" Implementation of teaching by the classroom teacher. The in-class observation by the researcher who is in the special education teacher role. The assessment of the planning and implementation of teaching process by the teachers with an assessment session.
In-course Teaching Assessment	By applying the Co-teaching Skills Checklist, the stages of co-teaching in which the classroom teacher should improve himself were decided and planning was done. The teacher was assessed with Effective Teaching Skills Checklist and the planning, implementation and assessment skills were recorded.
Post-teaching assessment	The assessment of the lesson plans prepared by the teachers with the Effective Teaching Skills Checklist. The assessment of Turkish lesson plans with Co-teaching Skills Checklist.
Monitoring	The assessment of the lesson plans prepared by the teachers with the Effective Teaching Skills Checklist. The assessment of Turkish lesson plans with Co-teaching Skills Checklist.

The studies done in order to assess the effect on the effective teaching skills were applied for Nazlı, Hale and Belma teachers separately. 3-4 lesson plans prepared for the Turkish lesson were demanded from the teachers before starting the study and these plans were assessed in accordance with effective teaching checklist. The researcher who saved these points which created the starting level data continued the teaching practices with the one teach one observe model which was the independent variable consecutively. Post-teaching practice session was done with each subject at the end of the

practice until the data showed stability. Besides, the monitoring data were obtained from the first and second subjects 3 weeks after the study was completed, from the third subject 10 days after the study was completed. With the first subject Nazlı teacher, 3 starting level sessions, 15 co-teaching sessions, 1 monitoring session; with the second subject Hale teacher, 1 survey session, 3 starting level session, 14 co-teaching sessions and 1 monitoring session; with the third subject Belma teacher, 2 surveys, 3 starting level sessions, 14 co-teaching sessions and 1 monitoring session were conducted. The practices are stated in Table 2 in detail.

Monitoring stage in order to determine if they continue the learning outcomes; when at least three sessions showed stability, the monitoring data related to the "one teach one observe model" of co-teaching approach were obtained from that subject and the process was finalized.

Data Collection and Scoring

Effectiveness and Monitoring Data Collection and Scoring: The assessment was done in order to determine to which degree the teachers included the effective teaching skills in preparation of lesson plans, implementation of teaching and assessment in the starting level, post-teaching practices and monitoring stages. In starting level data, the preparations of the teachers regarding the lesson plans were noted at the end of the session by the researcher. After each session, the researcher filled *Co-teaching Skills and Effective Teaching Skills Checklist* with the teacher worked together by taking into account the behaviors the teacher performed regarding the co-teaching skills separately for each teacher, the related parts were scored by the researcher and the effective teaching skills which are the dependent variable of the study were assessed.

Application and Scoring of Co-teaching Skills Checklist: In order to determine to what extend the classroom teachers perform the skills in *one teach one observe model* in Co-teaching Skills Control Checklist, the classroom teacher and the special education teacher prepared the Turkish lesson plan which was going to be taught together. The researcher scored the skill expressions in the Co-teaching Skills Checklist in accordance with the observation data and video records for the classroom teacher.

Application and Scoring of Effective Teaching Skills Checklist: In order to investigate to what extend the classroom teachers perform the effective teaching skills in the planning, implementation of teaching and assessment in Effective Teaching Skills Checklist, the special education teacher scored the skill expressions in the effective teaching skills checklist for the classroom teacher in accordance with the observation data and video records at the end of each session. After the researcher scored, an independent observer watched the videos which included the examples of each session and assessed and scored the effective teaching skills of the classroom teacher.

Collection and Scoring of Social Validity Data

The social validity data, opinions and suggestions of the teachers regarding the co-teaching practices were collected using Co-Teaching Approach Components Assessment Matrix developed. This form is a semi-structured interview form and includes the opinions of the teachers about the components of the co-teaching approach.

Data Analysis

Analysis of Effectiveness Data Analysis of Effective Teaching Skills

In order to determine the effect of *one teach one observe model* which is the independent variable of the study on the effective teaching skills of the classroom teacher, the data obtained were shown in a line chart. The data were analyzed visually. The chart shows the number of steps on the horizontal axis and total percentage of proper behaviors on the vertical axis. In the analysis of effective teaching skills, the level of the data obtained in starting level was compared to the level of the data obtained at the end of co-teaching practices. As a result of applying the independent variable in accordance with the starting level, the increase in the level of data stated the effectiveness of the applied teaching model. And the monitoring data was compared to the post-teaching data in which the teaching model was used and

determined if there was a level difference (Figure 1).

Analysis of Planning, Implementation of Teaching and Assessment Skills among Effective Teaching Skills

In order to determine the effect of *one teach one observe* model on the planning skill among effective teaching skills, the data obtained was shown as a line chart, the number of sessions was shown on the horizontal axis and the percentage of proper behaviors was shown on the vertical axis in all charts (Figure 2). In the charts, as a result of applying the independent variable in accordance with the starting level, the increase in the level of data stated the effectiveness of the applied teaching model. The steps followed in the analyses of planning skills were similarly applied in the analyses of implementation of teaching skills (Figure 3) and the analysis of assessment skills (Figure 4) among effective teaching skills. A separate chart was drawn for each skill.

Analysis of Social Validity Data

The teacher opinions which form the social validity data were analyzed descriptively.

Calculation of Interobserver Reliability

In the study, interobserver reliability was calculated by receiving planning, implementation of teaching and assessment session samples, which include all assessment stages (starting level, implementation sessions, post-teaching assessment and monitoring). Interobserver reliability was calculated at least for the 30% of the data. Interobserver reliability was calculated by dividing the total researcher and observer agreement by the total of agreement and disagreement and multiplying it with 100 (House, House & Campbell, 1981). Interobserver reliability was calculated as 100% for all three subjects. In order to provide the reliability of the data obtained from *Effective Teaching Skills Checklist*, the skills observed to be performed by the classroom teacher in planning, implementation of teaching and assessment steps were scored by a researcher and an expert who is a doctor in the special education field. In this study, interscorer reliability was found as 92% for the first subject, 94% for the second subject and 95% for the third subject.

Results

Finding Regarding the Implementation of Effective Teaching Skills of Classroom Teachers

The starting level, implementation and monitoring data in accordance with the total points the subjects gained from the teaching sessions are shown in Figure 1.

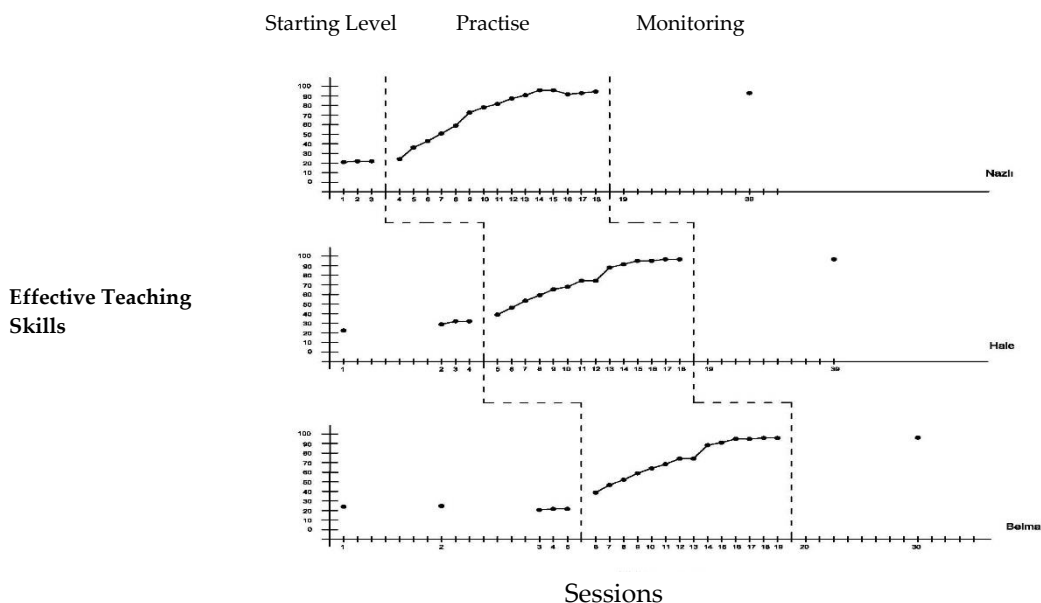


Figure 1. Total scores of the subjects on effective teaching skills for starting level, practice and monitoring

As seen in Figure 1, while the effective teaching skills of the **first** subject were between 21%-21%, with the beginning of the implementation sessions, it showed an increasing vertical tilt of 24%-60% from the first session to the fifth. It was observed that the tilt become stable at 93% level in the fifth session and the effective teaching skill outcomes were continued at the end of the sessions. The starting level data which were observed between 29%-32% for the **second** subject increased to 39% level in the first session with the implementation of teaching. It was fixed at 96% level in the thirteenth and fourteenth sessions, and it was observed that the outcomes continued at 96% level. The effective teaching skills of the third subject which were observed between 21%-22% level in starting level increased to 39% level in the first session. The tilt fixed in the eleventh and twelfth sessions reached 96% level in the thirteenth and fourteenth sessions. The results shown in Figure 1 shows that the effective teaching skills provided with co-teaching approach one teach one observe model are effective on the outcome levels of the classroom teachers.

Findings Regarding the Instructional Planning Skills of the Classroom Teachers

The starting level, implementation and monitoring data in accordance with the planning skills of the subjects are shown in Figure 2.

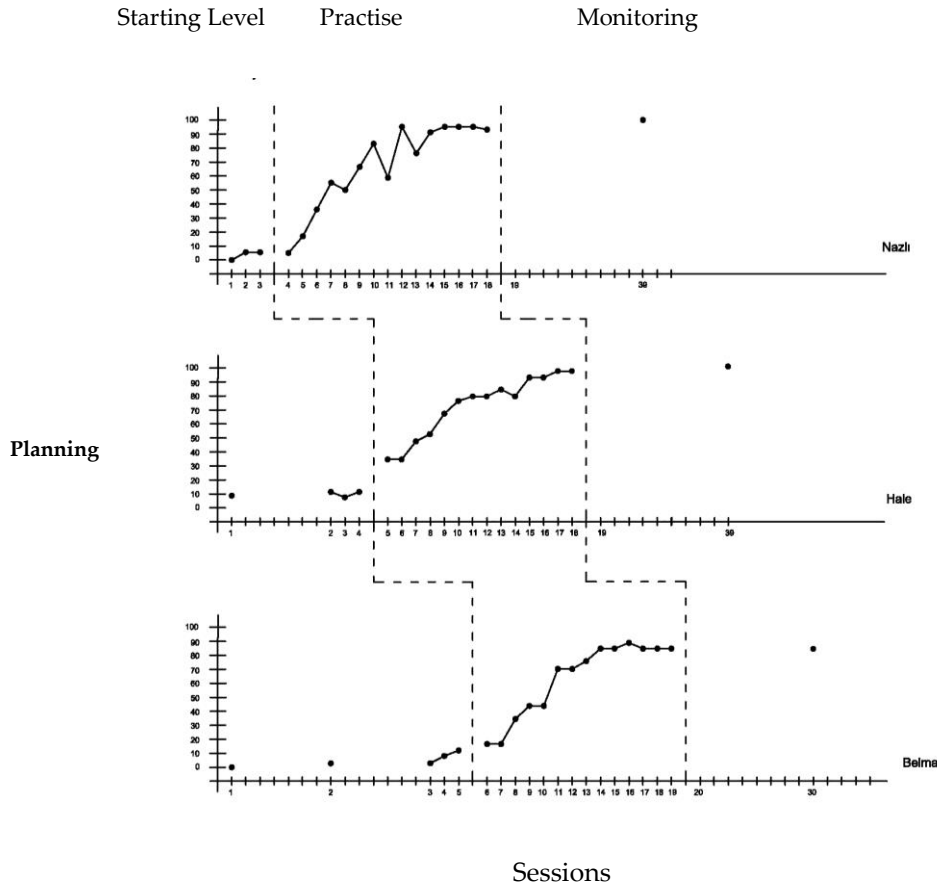


Figure 2. Total scores of the subjects on planning skills for starting level, practice and monitoring

As seen in Figure 2, while the planning skills of the **first** subject were observed at 05%-5% level in the starting level, with the beginning of implementation sessions, it was observed between 5% and 82% from the first session to the seventh. It was observed that the tilt became stable at 95% level in the fifteenth session and the first subject continued the planning skills outcomes at the end of the implementation sessions. The starting level data which were observed between 5%-9% for the second subject increased to 32% level in the first session with the implementation of teaching, and it was observed that the subject continued the outcomes at 98% level. The planning skills of the third subject which were observed between 0%-9% level in starting level increased to 14% level in the first session. Between the tenth and eleventh sessions in which the most vertical tilt was observed in the findings of the third subject, it was determined that the outcomes in planning skills reached

86% level. It has been seen that the planning skills provided with co-teaching approach one teach one observe model are effective on the outcome levels.

Finding Regarding the Implementation of Teaching Skills of Classroom Teachers

The starting level, implementation and monitoring data in accordance with the implementation of teaching skills of the subjects are shown in Figure 3.

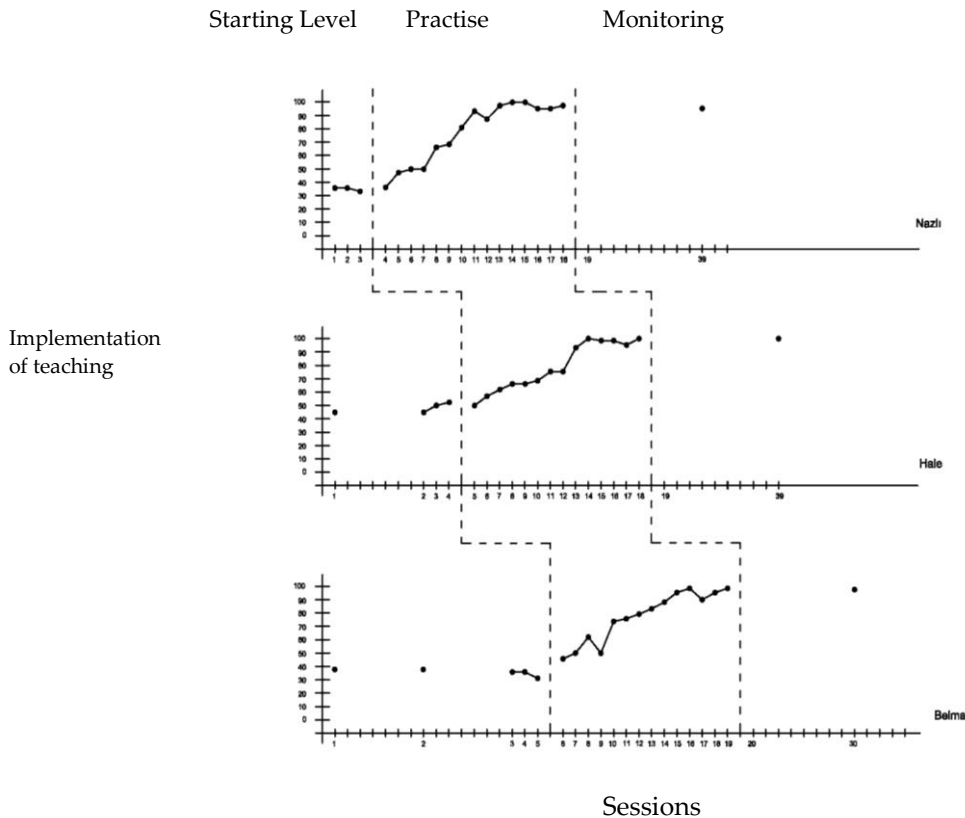


Figure 3. Total scores of the subjects on implementation of teaching skills for starting level, practice and monitoring

As seen in Figure 3, while the implementation of teaching skills of the first subject was observed at 31%-36% level in the starting level, they reached 98% level in the fifteenth level and the subject continued the implementation of teaching skills outcome. The starting level data of the second subject which were observed between 45%-52% in the starting level were 52% in the first session with the implementation of teaching. It has been observed that the subject continued the outcomes which reached 100% level in the fourteenth session at 100% level after the implementation of teaching sessions. The planning skills of the third subject which were observed between 31%-36% level in starting level increased to 45% level in the first session. It was observed that the tilt reached 98% level in the fourteenth session and the effective teaching skills outcomes were continued at 98% level.

Findings Regarding the Instructional Assessment Skills of Classroom Teachers

The starting level, implementation and monitoring data in accordance with the instructional assessment skills of the subjects are shown in Figure 4.

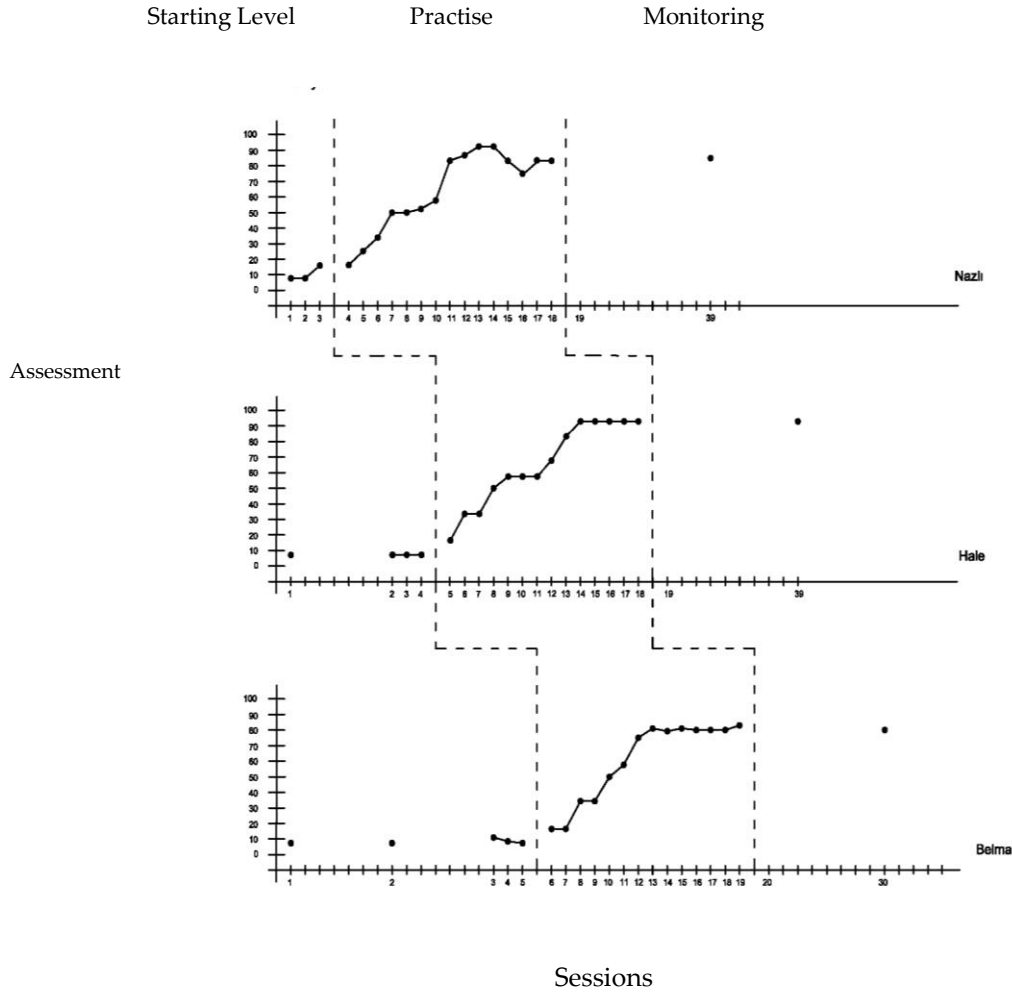


Figure 4. Total scores of the subjects on assessment skills for starting level, practice and monitoring

As seen in Figure 4, while the assessment skills of the first subject were between 8%-17% in the starting level, with the beginning of the implementation sessions, it showed an increasing vertical tilt of 17%-92% from the first session to the fifth. It was observed the first subject continued the implementation of teaching skills outcomes at 85% level. The starting level data which were observed at 8% in three sessions consecutively for the second subject were at 17% level in the first session with the implementation of teaching. It was fixed at 92% level between the tenth session and fourteenth session. It was observed that the outcomes were continued at 92% level after the teaching sessions. The assessment skills of the third subject which were observed between 8%-11% level in the starting level increased to 17% in the first session, the effective teaching skills outcomes continued at 80% level. The findings show that the assessment skills provided with co-teaching approach one teach one observe model are effective on the outcome levels.

Social Validity Data Findings Regarding the Effect of Co-Teaching Approach on the Effective Teaching Skills

All three teachers stated that the practices were helpful both for themselves and the students with special needs. The teachers who stated that the researcher who was in the special education teacher throughout the practice process did not show a behavior which would cause a negative feeling for them and their students stated that the co-teaching sessions contributed to the skills such as doing mid-term assessments during the presentation of the lesson, giving rewards to create a positive and incentive classroom environment during teaching, making presentations on the subject during the instruction, using the black board and other materials correctly, providing different materials for the children on different performance levels in the class and providing the student participation for the students who have different disability types. They drew attention

that *the co-teaching practices* are an effective and useful process.

Conclusion and Discussion

Discussion of the Findings Regarding the Effective Teaching Skills

When the effective teaching skills of the classroom teachers who participated in the study were investigated, it has been seen that the teachers continued the outcomes regarding 11 planning, 21 instructional implementation and 6 assessment skills which consist of effective teaching skills in the monitoring session. When the co-teaching approach based implementation process was completed, all three subjects were met the 80% of the criterion level, showed a performance above the criterion. It has been determined that three teachers who participated in the study showed less number of skills in planning skills starting level sessions than the other effective teaching skills. For example, while Nazlı teacher realized 0%, 5% and 5% of the skills in three consecutive sessions according to the starting level data, she reached a skill percentage varied between 5% and 95% in co-teaching sessions. Nazlı teacher, who performed "writing the function, number and features of the equipment which will be used for the purpose in the plan (if it will be used) and including how to do the assessment" skills among planning skills, mostly performed "Entering the purposes written in accordance with the learning outcomes in the curriculum to the IEP of the students with special needs, determining the prerequisite behaviors of the content which will be taught" skills at the end of the co-teaching practices. As for Hale teacher, she performed 9%, 5% and 9% of the planning skills respectively in three sessions and reached a level varied between 32% and 95% in co-teaching sessions. While Belma teacher showed 0%, 5%, 9% performance consecutively in starting level data in terms of planning skills, she performed a planning skill varied between 14% and 82% in co-teaching practices. Belma teacher performed *including the environment which will be used in teaching process into the plan* skill among planning skills at starting level, mostly improved "writing the time which will be spared for attracting the attraction, motivation, teaching, assessment and review of the lesson, Planning how to present the same task for the children who have different skill performance with various instructional regulations" skills.

These results have shown that the studies the teacher do in for the preparation for the lesson and the lesson plans are the most important component of teaching in inclusive classes. Because it has been observed that a well-prepared lesson plan effect the effective presentation skills, in-class teaching process behaviors, interaction with the student, ability to assess social skills and instructional assessment skills of the teachers during teaching. All three subjects explained the difficulties of working in an inclusive class, the aspects of it they cannot cope with and mutual requirements to the researcher. In the planning stage, the classroom teacher and the special education teacher sought an answer for "How and why are we going to teach?" question after they answered *What are we going to teach?* question. Planning skills are multidimensional and predict the professional competence sense. The studies show that the planning skills are the instructional regulation field in which the classroom teachers have most difficulty as a result of the lack of inclusive support education services (Idol, 2006). Another important finding regarding the effective teaching skills of the teachers that the classroom teachers who voluntarily participated in the study work devotedly, spare time for the sessions and can share their sources and materials limitlessly when they make a positive contact with the special education teacher. This finding shows similarity with the literature finding that states that the teachers should be informed about the mutual information and skill sets, open to professional development and have effective communication skills (Adams, Cessna & Friend, 1993; Friend & Cook, 2004). It has been stated that the competence of the teachers who work in inclusive environments about independently preparing an effective plan taking into account the students with special needs in their classes is low; they want to be supported by the special education teachers most (Carter, Prater, Jackson & Marchant, 2012). As a result, one teach one observe model has been effective in the development of planning skills of the classroom teachers.

When the implementation of teaching skills among the effective teaching skills of the classroom teachers who participated in the study were investigated, it was observed that they had performed more skills in the implementation than the starting level data. It has been observed that the teachers hardly ever included *including daily revisions in order to activate the previous learning of the students before starting teaching the subject,*

giving feedbacks to the students in mid-term evaluations in starting level data. In the starting level data of the teachers, the first subject performed 33%-36%, the second subject performed 45%-52% and the third subject performed 31%-36% of the skills. When the implementation process based on co-teaching approach was completed, the scores obtained in the monitoring stage were 95%, 100% and 98% for Nazlı, Hale and Belma respectively. It was observed that the teachers showed a similar performance to the post-teaching performances in the Turkish lessons after the practices had been completed. These results have been shown that *Co-teaching Approach* is effective on the implementation of teaching skills among the effective teaching skills of the classroom teachers who work in inclusive environments.

Another highly important result obtained from the study is that the type and the level of the disability effect implementation of teaching process in inclusive classrooms. It has been observed that Nazlı teacher, who stated that the number of the students with special needs is three and they have different disability types, included fewer skills in the implementation of teaching stage. The special education teacher discovered in the in-class observations and teaching sessions that the physical capacity of the classrooms affects the students with different disability types and the lesson presentations of the classroom teachers. It was observed that all three teachers included implementation of teaching skills more often than the planning and assessment skills in the starting stage of the study. This finding matches with the study results in the literature. Implementation of teaching skill is defined in the literature as the field in which the teachers most frequently used their professional skills. It has been stated that each teacher performs a teaching process in accordance with his/her own personal and professional competencies. However, how accurate and systematically effective performance they show regarding teaching has been debated (Winther, Volk & Shrock, 2002; Zabel & Zabel, 1996). It has been stated in the literature that especially the special education teachers who have knowledge and experience regarding the general education curriculum perform the co-teaching practices more effectively (Murawski & Swanson, 2001).

In the studies which investigate the needs of the classroom teachers who will work in inclusive environments, it has been stated that the teachers need knowledge and practice in special education field and they cannot perform the effective instructional regulations and the regulations regarding the students with special needs when these needs are not met (Çolak, 2007; Hudson & Glomb, 1997). The co-teaching practices were effective in supporting the professional knowledge and the skills of the classroom teachers in the study. A similar finding has been seen in the studies of Adams, Cessna and Friend (1993), Gürgür (2005); Murawski and Lochner (2011). In the findings of these studies, it has been stated that informing the classroom teachers about the special education, supporting them with the cooperation models regarding the regulations for the students with special needs contribute to the use of effective teaching skills in inclusive classrooms. As a result, one teach one observe model has been effective in the development of implementation of teaching skills of the classroom teachers. It has been found out in the study that the teachers have difficulty in obtaining the data related to the teaching process. In-class data which forms a basis for the assessment of teaching are mostly used for determining how much the students learn the content and why they cannot learn. Thus, the records and the video samples the researcher get in the in-class teaching in which she participated as an observer were found useful by the classroom teachers. It has been also stated in the literature that one teach one observe model contributes to obtaining the systematic observation data in the inclusive classrooms and to the teachers for both the assessment of themselves and the students (Kefe, Moore & Duff, 2004; Mastropieri, McDuffie & Scruggs, 2007; Murawski & Swanson, 2001). When the development of the effective teaching skills of the classroom teachers was investigated, it was observed that they had performed more assessment skills than the starting level data as in the case with planning and implementation of teaching skills. All three teachers reached the 80% level which is the criteria level for the assessment skills as a result of co-teaching practices. It has been observed that all three teachers frequently included *giving and explaining the materials such as homework and worksheet regarding the subject to the students* assessment skill, but they hardly ever included *question examples which are appropriate for the performance levels of the students, repeating the important parts of the subject, determining how many of the steps which are written in the presentation plan were performed* skills.

It has been stated that the skill in which the classroom teachers feel themselves most competent is the

implementation of teaching among the skills related to forming an effective teaching environment; they think their planning and assessment skills should be supported. When their opinions about this subject are asked, Nazlı teacher said "When I look back to determine what has changed after the co-teaching practices, I see that a lot of things has changed. When I talked about assessment, I only meant the grades before", Hale teacher said "in the co-teaching approach based practices, she and the special education teacher used teaching techniques appropriate for the individual differences and she felt more competent in classroom management", Belma teacher drew attention to that "She has been successful in preparing detailed lesson plans based on individual differences, a more realistic assessment of the individual's performance and creating a classroom climate far from discrimination".

The opinions of the classroom teachers about the assessment skills resembled the study findings of Picard (2004). Picard stated that assessment skills of the teachers who work in general education classrooms, one of the effective teaching skills, were related to preparing lesson plans based on learning differences, structuring the content of the lesson and using the questioning strategies. Assessment skill, one of the skills the effective teacher performs most, has a great importance for the students with special needs. In this sense, co-teaching approach provides an opportunity to record the monitoring data based on the in-class performance of each student (Güzel-Özmen, 2012; Güzel-Özmen et al., 2012). The study findings in the literature have been shown that the most important factors that affect the learning of the students are in-class teaching activities (Aykut, 2012; Conderman, 2007; Güzel-Özmen, 2012) and assessment skills of the teachers (Friend & Bursuck, 2002). In the teaching process performed regarding the assessment skills, the special education teacher shared information about assessment and evaluation in the out-of-class sessions. In the use of assessment method and techniques skills, it can be said the fact that the lessons the special education teacher took in the undergraduate, post graduate and doctorate levels, her teaching experience and the fact that she gives the Individualized Teaching Programs and Individualization of Teaching lessons for the teacher candidates of mentally handicapped for a year have provided an advantage.

As a result, one teach one observe model has been effective in the development of planning, implementation of teaching and assessment skills of the classroom teachers. The opinions of the teachers also stated that the co-teaching approach used contributes to the planning, implementation of teaching and assessment skills.

Recommendations

It can be suggested that the special education teachers who will be work in the co-teaching approach regarding the education and practice should receive an education about the general education curriculum, planning, implementation of teaching and assessment skills before they start teaching. It can be suggested for the teachers who will study on the effective teaching skill to investigate the lesson plans prepared based on the effective teaching skills in general education and special education, to watch videos about the practices and regulations before they implement the co-teaching approach. In order to increase the generalizability of the findings of the study, it can be repeated with a lesson, classroom level, educational environment different from Turkish, in educational environments in which the students with special needs and with different researchers. This study was conducted with co-teaching approach one teach one observe model. Different studies in which other teaching models of co-teaching approach can be used separately or together.

References

- Adams, L., Cessna, K. & Friend, M (1993). Effectiveness indicators of collaboration in special education/general education co-teaching: Final report. Denver: Colorado Department of Education.
- Akçamete, G. (2009). Özel eğitime başlangıç. A. G. Akçamete (Ed). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (2. bs.) içinde (ss.29-74).. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçamete, G., Kış, A. ve Gürgür, H. (2009). Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Raporu. Ankara: 25 March, 2012. Retrieved from: <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/5288/5935.doc>

- Alptekin, S. (2012). Uygulamadaki ilk günler ve etkili uygulama için hazırlık. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci*. (ss.36-56). Ankara: Pegem Akademi.
- Arguelles, M. E., Hughes, M. T. & Schumm, J. S. (2000). Co-teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4),48-51.
- Ayut, Ç. (2012). Öğretimde planlama ve uygulama. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* (ss.192-224). Ankara: Pegem Akademi.
- Billingsley, F., White, O. R. & Munson, R. (1980). Procedural realibility: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2, 229-241.
- Carter, N., Prater, M.A., Jackson, A. & Marchant, M. (2012). Educators' perceptions of collaborative planning process for students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54, 60-70.
- Conderman, G. (2011). Middle school co-teaching: Effective practices and student reflections. *Middle School Journal*, 19 June 2014 Retrieved from <http://middleschooleducators.com/wp-content/uploads/2013/06/Middle-School-Co-Teaching-Effective-Practices-and-Student-Reflections.pdf> on.
- Conderman, G. & Bresnahan, V. (2007). Co-teaching that works. *New Teacher Advocate*, 15(1), 12-13.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practice. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1-16.
- Crawley, J., Hayden, S., Cade, E. & Baker-Kroczycki, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science classroom. *Exceptional Children*, 68(4), 423-435.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dayı, E. (2012). Uygulamadaki roller, sorumluluklar ve işbirliği. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci*. (ss.3-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Dieker, L.A. & Murawski, W.W. (2003). Co teaching in the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86(4), 1-13.
- Diken, H.D. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. Diken, H. İ. (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (ss.2-25) Ankara: Pegem Akademi .
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2017/18. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/sites/eurydice/files/it_2017_2018_internet_0.pdf
- Friend, M. (2008). Co teaching A simple solution that isn' t so simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2),9-19.
- Friend, M. & Bursuck, W.D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston, Allyn and Bacon.
- Friend, M. & Cook, L. (2004). Collaborating with professionals and parents without being overwhelmed: building partnerships and teams. In J. Burnett and C. Peters-Johnson (Eds.), *Thriving as a special educator* (pp. 29-39). Arlington, VA: The Council for Exceptional Children.
- Friend, M. & Chamberlain, D.H. (2011). Is Co-teaching effective? Retrieved from <http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm&CA>

T=none&CONTENTID=7504

- Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*, NewYork: Routledge Taylor & Francis Group.
- Grenier, M. A. (2011). Coteaching in physical education: A Strategy for Inclusive Practice Adapted Physical Activity. *Ouarteriy*, 28, 95-112.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi* (Yayınlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgür, H. ve Uzunur, Y. (2010). In inclusive classroom iş birliği ile öğretim uygulamalarının fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 275-333.
- Güzel-Özmen, E. R. (2012). *Öğretim stratejileri*. Özmen, E. R. (Ed.). Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci (ss. 228-262). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel-Özmen, E. R., Karasu, N., Dayı, E., Aykut, Ç., Tavis, ... ve Sanır, H. (2012). *Zihinsel engelliler sınıf öğretmeni yetiştirmede gazi öğretmenlik uygulaması modelinin öğretmen adaylarının öğretim becerilerine etkisinin belirlenmesi*. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trabzon.
- House, A.E., House, B.G. & Campbell, M.B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37-57.
- Hudson, P. & Glomb, N. (1997). If takes two tango, then whay not teach both partners to dance? Colloboration instruction for all educators. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 442-448.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A Program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94.
- Im, S. & Martin, S. N. (2015). Using cogenerative dialogues to improve coteaching for language learner (LL) students in an inclusion science classroom. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4), 355-369. doi:10.1080/1359866X.2015.1060295.
- Keefe, E.B., Moore, V. & Duff, F. (2004). The four "Knows" of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), 36-42.
- Kennedy, C.H. (1992). Trends in measurement of social validty. *The Behavior Analyst*, 15(2),147-156
- Mastropieri, M.A., McDuffie, K. A. & Scruggs T.E. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392.
- Ministry of National Education [MEB] (2016). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2015-2016. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf.
- Ministry of National Education [MEB] (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Murawski, W.W. & Lochner, W.W. (2011). Observing co-teaching: what to ask for, look for and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46 (3), 174-183.
- Murawski, W.W. & Swanson, H.L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where is the data? *Remedial and Special Education*, 22, 258-267.
- Murphy, C. & Beggs, J. (2006). Addressing ethical dilemmas in implementing coteaching forum qualitative sozialforschung/Forum: *Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 20. Retrieved from. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604206>.
- Picard, C. (2004). Strategies for effective teaching in the twenty first century: A supplement for special education. Louisiana teacher assistance and assessment program. Retrieved from

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497756.pdf>

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007) Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Siry, C.A. (2011). Emphasizing collaborative practices in learning to teach: Coteaching and cogenerative dialogue in a field-based methods course. *Teaching Education*, 22(1), 91-101.
- Slieo, J. M. (2011). Co-teaching getting to know your partner, *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Morpa Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Tan, K.C.D., Teo, T.W. & Poon, C.L. (2016). Singapore science education. In M.-H. Chiu (Ed.), *Science Education Research and Practice in Asia: Challenges and Opportunities* (pp. 155-174). Singapore: Springer.
- Teo, T.W., Badron, M.F.B. & Tan, A.L. (2017). Enabling classroom change by infusing cogen and coteaching in participatory action research. *Asia-Pacific Science Education*, 3(6): Doi: 10.1186/s41029-017-0019-7.
- Walther-Thomas, C., Bryant, M. & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, 17 (4), 255-265.
- Weiss, M.P. (2004). Co-teaching as science in the schoolhouse: More questions than answers. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 218-223.
- Wilson, G.L. (2005). This doesn't look familiar. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 271-275.
- Winther, A. A., Volk, T.L. & Shrock, S.A. (2002). Teacher decision making in the 1st year of implementing an issues-based environmental education program: a qualitative study. *Journal of Environmental Education*, 33(3), 27-33.
- Zabel, R.H. & Zabel, M.K. (1996). *Classroom management in context: Orchestrating positive learning environment*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Özel Eğitim Kurumlarının Fiziksel Koşullarının Evrensel Tasarım İlkeleri Doğrultusunda İncelenmesi: Eskişehir Örneği¹

Gamze KAPLAN*
Veysel AKSOY**

Öz: Evrensel tasarım, uyarlama ve kişiye özel tasarım ihtiyacı olmaksızın tüm insanlar tarafından mümkün olan en geniş ölçüde kullanılabilen ürün, hizmet ve ortamların tasarımı olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada Eskişehir ilinde yer alan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin fiziksel koşullarının evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcı grubu olarak Eskişehir ilinde yer alan on üç kurum belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Evrensel Tasarım Kontrol Listesi" ile toplanan veriler doğrudan gözlem yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) olarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz doğrultusunda bulgular, maddeleri karşılayan kurum sayısı ve kurumların kontrol listesinden aldıkları puanlara göre iki açıdan ele alınmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip bölümlerin dersliklerle ilişkili özellikler ve acil çıkış ve acil durumlar olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip olan özelliklerin ise fiziksel erişilebilirlik unsurları ve tuvaletler olduğu görülmektedir. Bulgular ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Evrensel Tasarım, Erişilebilirlik, Ulaşılabilirlik, Sosyal Model

An Examination of the Physical Environment at Special Education Centres in Eskişehir Based on Universal Design Principles

Abstract: Universal design is the design of products, services and environments so that they can be accessed and used to the greatest extent possible by all people, without the need for adaptation and specialized design. This study aims to examine the physical conditions at special education and rehabilitation centres in Eskişehir based on the principles of universal design. The participants for this study were selected from 13 centres in the province of Eskişehir. Descriptive survey model was used for this examination. The data collected with "Universal Design Checklist" were obtained through direct observation, and analysed using frequency (f) and percentage (%). The findings of the analysis were approached from two perspectives: the number of the centres, and the scores they got from the checklist. The examination of the findings shows that the sections with the highest average are the "features related to classrooms" and "emergency exits and emergency situations", with the lowest average being the "features of physical accessibility" and "toilets". The findings were discussed based on the related literature.

Keywords: Universal Design, Accessibility, Availability, Social Model

Geliş Tarihi:14.06.2019

Kabul Tarihi:31.07.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Bu çalışma 11-13 Ekim, 2018 tarihleri arasında düzenlenen 28.Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü, Eskişehir, Türkiye, e-posta:gamzekaplan175@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4613-1359>

** Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye, e-posta:veyselaks@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1020-8326>

Atıf için/ To cite:

Kaplan, G. ve Aksoy, V. (2019). Özel eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda incelenmesi: Eskişehir örneği. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 169-186.

Uzun yıllardan beri ürün ve hizmetler efsanevi olarak belirlenmiş “ortalama” insan için tasarlanmaktadır. Ancak her insanın benzersiz ve birbirinden farklı olduğu ve zamanla tüm insanların zihinsel ve fiziksel olarak değiştiği göz önünde bulundurulduğunda ortalama insan için tasarlanan ürün ve hizmetlerin herkese uygun olması mümkün olmamaktadır (Alavi Tabrizi, 2016; Burgstahler, 2001; Hacıhasanoğlu, 2003; Iwarsson ve Stahl, 2003; Story, Mueller ve Mace, 1998). Bu sebeple günümüz toplumlarının tasarım sürecinde, toplumsal yaşama dahil olan tüm bireylerin beklenti ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaya başlanmıştır (Sirel ve Duymuş, 2012).

İnsanların hayatın her döneminde geçici ya da kalıcı olarak “erişememe” ve “engellenme” durumuyla karşı karşıya kalma olasılıkları nedeniyle toplumda “engelli” olarak adlandırılan grup, düşünüldüğünden çok daha büyük bir kitleyi kapsamaktadır (Belir, 2009; Mace, Hardie ve Place, 1991; Story ve diğerleri, 1998). Ancak çevremizde var olan engellerle beraber bireylerin bağımsız olarak toplumda var olma, bağımsız olarak tek başına hareket edebilme olanakları kısıtlanmakta ve bu bireyler sosyal olarak dışlanmak zorunda bırakılmaktadır (Uslu ve Shakouri, 2014).

Engelliliğe yönelik bakış açıları gözden geçirildiğinde tarihsel süreç içerisinde önemli değişikliklerin meydana geldiği görülmektedir. 70'li yıllarda sosyal olarak dışlayıcı ve ayrıştırıcı uygulamalara karşı olarak gerçekleştirilen çalışmalar doğrultusunda UPIAS (Union of Physically Impaired Against Segregation- Ayrımcılık Karşıtı Fiziksel Engelliler Birliği) tarafından yayınlanan Engelliliğin Temel Prensipleri (Fundamental Principles of Disability) başlıklı toplantı raporu ile sosyal model gündeme gelmeye başlamıştır (Shakespeare, 2013). Bu toplantıda UPIAS ile DA (Disability Alliance- Engellilik Birliği) arasında görüş birliğine varılan konular ve görüş ayrılığı yaşanan noktalar üzerinden bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Finkelstein'in (2001) engelliliğin anlamını yeniden tanımlama olarak ifade ettiği bu süreçte engelliliğe yönelik bakış açısı şu şekilde ifade edilmiştir: "Bize göre bedensel yetersizliği olan insanları engelleyen toplumdur. Engellilik kavramı, gereksiz yere toplumsal yaşama tam katılımın dışında tutularak ve izole edilerek bireyin yetersizliğine dayandırılmaktadır." (UPIAS, 1975).

Sosyal modelin gelişim sürecinde birçok değişiklik meydana gelse de sosyal model temel olarak engelin bireye özgü bir kusur oluşuna yönelik bakış açısına tepki göstermekte, engelin çevre tarafından oluşturulduğu düşüncesini desteklemekte, çevrede gerekli düzenlemeler yapıldığında, dolayısıyla toplumun oluşturduğu engeller kaldırıldığında birey için engelsiz bir dünya oluşturulabileceğini ifade etmektedir (Burchardt, 2004; Campbell ve Beckett, 2015; Degener, 2016; Goering, 2015; Shakespeare ve Watson, 2001). Dolayısıyla engelli kavramının karşılığını yalnızca zihin, görme, işitme ve bedensel yetersizliği olan bireyler oluşturmamaktadır. Engel kavramının tanımı göz önünde bulundurulduğunda çocuklar, yaşlılar, yetersizliği olan bireyler, tipik olmayan boyut ve şekle sahip bireyler, fobisi olan bireyler, sağ veya sol elini kullanan kişiler ve bunun gibi birçok kişinin kalıcı boyutta engellenme durumunu yaşayabileceği belirtilebileceği gibi hastalanma, yaralanma, hamilelik, bebekli olma, kırık bir bacak, burkulan bir bilek, konser çıkışı geçici işitme kaybı yaşama, farklı bir dilin konuşulduğu bir ülkeye gitme gibi geçici engellenme durumlarından da söz edilebilir (Kavak, 2010; Mace ve diğerleri, 1991; Story ve diğerleri, 1998; Uslu ve Shakouri, 2014). Bu bakış açısının gelişmesiyle birlikte yetersizliği olan bireylerin, toplum izin verirse etkin bir şekilde toplumsal yaşama katılabileceği görülmekte ve bu durum çağdaş yaşam koşulları için büyük önem arz etmektedir (Burcu, 2015; Thieberg, 1996). Bu durum tüm insanların topluma eşit katılımını sağlamak için erişilebilirliğin ve dolayısıyla evrensel tasarımın önemini ortaya çıkarmaktadır (Iwarsson ve Stahl, 2003).

Evrensel tasarım, uyarlama ve kişiye özel tasarım ihtiyacı olmaksızın tüm insanlar tarafından mümkün olan en geniş ölçüde kullanılabilen ürün, hizmet ve ortamların tasarımı olarak tanımlanmaktadır (Mace ve diğerleri, 1991). Bu tasarım yaş, yetenek ya da kişiye özgü durumların önemi olmaksızın insan çeşitliliğine saygı duyarak tüm bireylere eşit kullanım olanağı sağlamaktadır (Burgstahler, 2001; Hacıhasanoğlu, 2003; Sola Özgüç, 2015; Story ve diğerleri, 1998; Uslu ve Shakouri, 2014; Wilkoff ve Abed, 1994). Dolayısıyla insan çeşitliliğinin anlaşılması ürünlerin ve hizmetlerin etkili bir şekilde tasarlanmasında büyük önem arz etmektedir (Story ve diğerleri, 1998). Evrensel tasarım, tasarım için yeni bir yaklaşımı temsil etmekte ve en önemlisi bir süreçten ziyade toplumsal tutumları değiştirmeyi gerektiren bir bakış açısını ifade etmektedir

(Iwarsson ve Stahl, 2003; Uslu ve Shakouri, 2014). Bu bakış açısı toplumda ayrıştırma ile gerçekleştirilen tüm çözümlere karşı çıkmaktadır (Kavak, 2010). Evrensel tasarım ile erişilebilirlik ve uyarlanabilirlik aynı kavramlar olarak görülmekle birlikte farklı anlamlar içermektedir.

Erişilebilirlik, var olan düzene yetersizliği olan kişilerin erişme imkanını sağlayabilmek için ek düzenlemelerin dahil edilmesidir. Ancak doğal düzenden ayrı olarak yer alan bu erişilebilir özellikler, maliyet ve estetik açısından daha zayıf bir sistem sunmaktadır (Mace ve diğerleri, 1991; Story ve diğerleri, 1998). Erişilebilirliği ortaya çıkaran temel bakış açısı, normal ve anormal nüfus gruplarının varlığını kabul ederek bu nüfuslar için ayrı seçenekler sunmaktadır. Başka bir deyişle erişilebilirlik eşitlik ve etiketleme ile ilgili bir kaygı oluşturmaktadır (Iwarsson ve Stahl, 2003).

Uyarlanabilir tasarım, engelin oluşturulduğu birey için gerekli tüm özellikleri içermekte, ancak bazı özelliklerin çıkarılabilir elemanlarının kullanımını ve gerektiğinde başka özelliklerin eklenmesiyle birlikte gizlenmesini de sağlamaktadır. Sabit erişilebilir özelliklerin, ayarlanabilir özelliklerin ve isteğe bağlı çıkarılabilir veya eklenmiş öğelerin bu kombinasyonu, kullanıcının özel işlevsel sınırlamalarına göre gerektiği şekilde uyarlanabilen esnek bir ortam yaratmaktadır (Mace ve diğerleri, 1991).

Evrensel tasarımda ise var olan tasarımın kişiye veya duruma özgü olarak üretilmiş olması ve kişiye veya duruma göre uyarlanması söz konusu değildir (Duncan, 2007; Mace ve diğerleri, 1991; Story ve diğerleri, 1998). Bunun yerine bütüncül yaklaşıma dayalı olarak herkese mümkün olduğunca eşit erişim imkânı tanımaktadır (Nimpuno, 2014).

Evrensel tasarım yaklaşımının zor ve maliyetli olacağı düşünülmektedir. Ancak evrensel tasarım ayrı bir düzenleme yapmaktan çok daha ekonomiktir. Bununla beraber evrensel tasarım uygulamasının baştan gerçekleştirilmesi, sonradan dahil edilmesine nazaran çok daha ekonomiktir (Beck, del Castillo, Fovet, Mole ve Noga, 2014; McGuire ve Scott, 2006). Ek olarak evrensel tasarım, estetik olarak daha iyi bir görüntü sunmaktadır ve kapsayıcılığı daha yüksek olduğu için daha pazarlanabilir (Mace ve diğerleri, 1991). Evrensel tasarımda bireylere bağımsız hareket etme olanağı tanındığından yardımcı personel için gerekli maliyetten tasarruf (Hacıhasanoğlu, 2003; Mace ve diğerleri, 1991), toplumda engellenmiş kişilere bağımsızlık sağlandığından ise çalışabilen ve üreten insan gücünde artış sağlanacaktır (Belir, 2009). Dolayısıyla herkes için daha erişilebilir bir dünya vaat etmektedir (Burgstahler, 2001). Başlangıçta yalnızca tasarım ve mimarlık alanında kullanılan bu yaklaşım süreç içerisinde eğitim ve bilgi teknolojileri gibi konulara da yayılmış ve ilkelerini genişletmiştir (McGhie-Richmond ve Sung, 2013; Nimpuno, 2014).

North Carolina Üniversitesi'nde yer alan *The Center for Universal Design* grubu tarafından evrensel tasarım için bazı ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler şu şekildedir (Story ve diğerleri, 1998).

- *Eşit Kullanım.* Tasarım farklı yeterlikleri olan kişiler tarafından eşit şekilde kullanılabilir ve satın alınabilir olmalıdır.
- *Kullanımda esneklik.* Tasarım çeşitli bireysel tercihlere ve yeterliklere yönelik farklı seçenekleri bünyesinde barındırmalıdır.
- *Basit ve sezgisel kullanım.* Tasarımın kullanımı kullanıcının deneyiminden, bilgisinden, dil seviyesinden ve mevcut konsantrasyon seviyesinden bağımsız olmalıdır.
- *Algılanabilir bilgilendirme.* Tasarım kullanıcıya gerekli bilgiyi çevre koşullarından ve kullanıcının algılama yeterliklerinden bağımsız olarak etkin bir şekilde verebilmelidir.
- *Tasarımda hata payı.* Tasarım tehlikeleri, kazaları veya istenmeyen olayların olumsuz sonuçlarını en aza indirmelidir.
- *Düşük fiziksel güç harcama.* Tasarım minimum çabayla verimli ve konforlu kullanılabilmelidir.
- *Yaklaşım ve kullanım için boyut ve mekân sağlama.* Her türlü kullanıcının beden büyüklüğü, duruşu ve hareketlilik özelliklerinden bağımsız olarak yaklaşım, erişim, manipülasyon ve kullanım için boyut ve alan sağlanmalıdır.

Erişilebilir bir dünya oluşturmak hedefiyle çıkılan yolda evrensel tasarım konusunun çağımızda günden güne önem kazandığı görülmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2016; Sart, Barış, Sarıışık ve Düşkün, 2016). Evrensel

tasarım konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların genellikle Mimarlık ve Endüstri alanlarında yapıldığı görülmektedir (Alavi Tabrizi, 2016; Altay Öztürk, 2019; Bayraktaroğlu ve Büke, 2015; Erkovan, 2013; Kavak, 2010; Kum, 2014; Ökten, 2018; Sevik, 2011; Yıldız, 2014). Son dönemde teknolojiye ve eğitimde evrensel tasarımın kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar ise alana ışık tutmaktadır (Altınpulluk, 2018; Batmaz Derer, 2018; Durak, 2010; Şenel, Şenel ve Günaydın, 2019; Yavuzarslan, 2018; Yüzlü, 2017). Bununla beraber evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda bakım ve rehabilitasyon merkezlerinin tasarımına ışık tutmak amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmanın yanı sıra (Dinç Uyaroğlu, 2008) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin mevcut durumun saptanmasına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

İnsan hizmetine sunulan bir tasarımın, tüm bireyler için eşit kullanım hakkı sağlaması büyük önem arz etmekte ve gelişmiş bir toplum için öncelik oluşturmaktadır. Bireyin içinde bulunduğu çevrede maruz kaldığı her türlü dışlayıcı etmen, toplumun kapsayıcılığının ve bütünleştirmenin önüne geçmekte ve yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Evrensel tasarım, herhangi bir grubu dezavantajlı konumda bırakmadan herkes için eşit erişim imkânı sunmaktadır. Ancak bu sürecin gelişimine yönelik teoriye dayalı birçok gelişme sağlanmış olsa da pratiğe dönük kalıcı çözümlere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Fiziksel yapılanmada herkes için eşit erişim sunulmasına yönelik çeşitli eleştiriler mevcuttur. Özellikle tarihi eserler ve kökleşmiş yapılaşma bazında düşünüldüğünde evrensel tasarımın uygulanması ütopyik görülebilmektedir (Shakespeare, 2013). Bu eleştiriler göz önünde bulundurulduğunda toplumda mevcut tüm yapılar için uygulanma beklentisi göz ardı edilse dahi her kesimden insanın aktif olarak kullandığı yapı ve mekanlarda evrensel tasarımın kullanımının kapsayıcılığın temel taşlarından birini oluşturduğu düşünülmektedir. Bu mekânlardan biri olarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri oldukça kapsayıcı bir kullanıcı kitlesi sunmaktadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde (2012) “özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda destek eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen engelli bireylere destek eğitimi hizmeti veren özel öğretim kurumu” olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda MEB tarafından belirlenmiş olan tanı gruplarına özgü olan destek eğitim programları kullanılmaktadır. Bu programlar içerisinde Bedensel Engelli Bireyler, Dil ve Konuşma Güçlüğü, Görme Engelli Bireyler, İşitme Engelli Bireyler, Özel Öğrenme Güçlüğü, Yaygın Gelişimsel Bozukluklar ve Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programları yer almakta ve bu programlar doğrultusunda bireylere özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti sunulmaktadır. Dolayısıyla mevcut kurumların birçok yetersizlik grubundan bireyi içeriyor olmasının yanı sıra bireylerin sosyal çevresini de kapsayacak biçimde evrensel tasarım ilkelerine uygun şekilde tasarlanması toplumsal hayata eşit katılım ve erişilebilirlik açısından büyük önem arz etmekte ve yaşam kalitesinin artırılması için bir öncelik oluşturmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda bu araştırmada Eskişehir ilinde yer alan özel eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eskişehir ilinde yer alan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin evrensel tasarım ilkelerine uygunluk düzeyi nedir?
2. Eskişehir ilinde yer alan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin evrensel tasarıma uygunluğu bina yapı bölümlerine göre değişmekte midir?
3. Eskişehir ilinde yer alan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin evrensel tasarıma uygunluğu bina yapım tarihine göre değişmekte midir?
4. Eskişehir ilinde yer alan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin evrensel tasarıma uygunluğu bina yapım amacına göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırma kapsamında birinci yazar tarafından Eskişehir’de hizmet veren özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin listesi resmi ve özel web siteleri aracılığı ile oluşturulmuş ve bu kapsamda yirmi

iki kuruma ulaşılmıştır. Listede yer alan kurumlar ile görüşülmüş ve katılmayı gönüllü olarak kabul eden on üç kurum araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, gelişimsel yetersizlik, özgül öğrenme güçlüğü, dil konuşma güçlüğü ve bu tanımlara eşlik edebilen bir tanı grubu olarak dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun içinde yer aldığı yaklaşık 2500 çocuk ve öğrenciye hizmet vermektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Evrensel Tasarım Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Bu kontrol listesi için alanyazında evrensel tasarıma yönelik kaynak niteliğinde dokümanlardan (Ör. Americans with Disabilities Act [ADA], 1991; Australian Government [AusAID], 2013; National Services Scotland [NHS], 2007), konuya öncülük teşkil eden kitap/makale/tezlerden (Ör. Alavi Tabrizi, 2016; Sawyer ve Bright, 2007; Story ve diğerleri, 1998) ve Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesinden (MEB, 2017) yararlanılarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler evrensel tasarım ilkeleri ile ilişkili olma düzeyine göre birinci yazar tarafından derecelendirilmiş ve dahil edilecek maddeler belirlenmiştir. Belirlenen maddeler ikinci yazar tarafından gözden geçirilmiş ve görüş birliğine varılmıştır. Toplamda 65 maddesi bulunan bu liste; (a) *dersliklerle ilişkili özellikler*, (b) *iç mekânda erişim unsurları*, (c) *fiziksel erişim unsurları*, (d) *bahçe*, (e) *tuvaletler* ve (f) *acil çıkış ve acil durumlar* olarak belirlenen yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Kontrol listesi, erişilebilirliğe ilişkin temel noktalarda Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi (MEB, 2017) ile örtüşmekte bununla beraber uluslararası standartlar baz alındığında evrensel tasarıma yönelik önemli noktalarda ve ayrıntılarda yönergeden farklılaşmaktadır. Her maddenin 1 veya 0 şeklinde puanlandırılarak değerlendirildiği bu listeden alınabilecek maksimum puan 65’tir. Puan arttıkça değerlendirilen yapının evrensel tasarıma uygunluğu da artmaktadır. Ayrıca kurumlardan ek bilgi olarak bina yapım tarihi ve bina yapım amacına ilişkin bilgiler alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında ulaşılan ve araştırmaya katılmayı kabul eden kurum yetkilileri Gönüllü Katılım Formu’nu imzaladıktan sonra kurumların fiziksel koşulları, geliştirilen kontrol listesine göre değerlendirilmiştir. Kontrol listesindeki her maddenin karşısına maddeyi karşılayan bilgiler için “1”, maddeyi karşılamayan bilgiler için “0” puan verilerek veri toplanmıştır. Ayrıca kontrol listesini tamamlamak amacıyla yapılan ziyaretlerde gözlemci sahadaki deneyimlerini gözlemci günlüklerine not ederek saha notları tutmuştur. Elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) olarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz doğrultusunda bulgular maddeleri karşılayan kurum sayısı ve kurumların kontrol listesinden aldıkları puanlar olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. Bulguların tartışılması sürecinde frekans ve yüzde bulgularına ek olarak gözlemcinin saha notlarından da yararlanılarak bulguların daha anlaşılır kılınması sağlanmaya çalışılmıştır.

Ayrıca araştırma sonuçlarının güvenilirliğini sağlayabilmek amacıyla örnekleme oluşturan on üç kurumdan %30’u yansız atama ile belirlenmiş, araştırma dışında yer alan ve özel eğitim bölümünde doktora eğitimi görmekte olan bir kişi tarafından eşgüdümlü ve bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Güvenirlik verisi toplanmadan önce ilgili kişiye araştırmanın amacı, evrensel tasarım ilkeleri hakkında bilgi verilmiş, kontrol listesinde yer alan maddeler açıklanmış ve sözel/görsel olarak açıklayıcı örnekler sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda güvenirliliğin %98,4 (Ranj 96,9-100) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Saptanan farklı yanıtlar konusunda araştırmacıların tartışması ile görüş birliğine varılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Eskişehir ilinde yer alan özel eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda incelenmesi amacıyla yapılan mevcut çalışmanın verilerinden elde edilen bulgular üzerinde durulmuştur.

Araştırma kapsamında gözden geçirilen kurumlardan bina yapım tarihi, bina yapım amacına ilişkin bilgiler alınmış ve kontrol listesinden aldıkları toplam puanlar ve puan yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu bilgilere

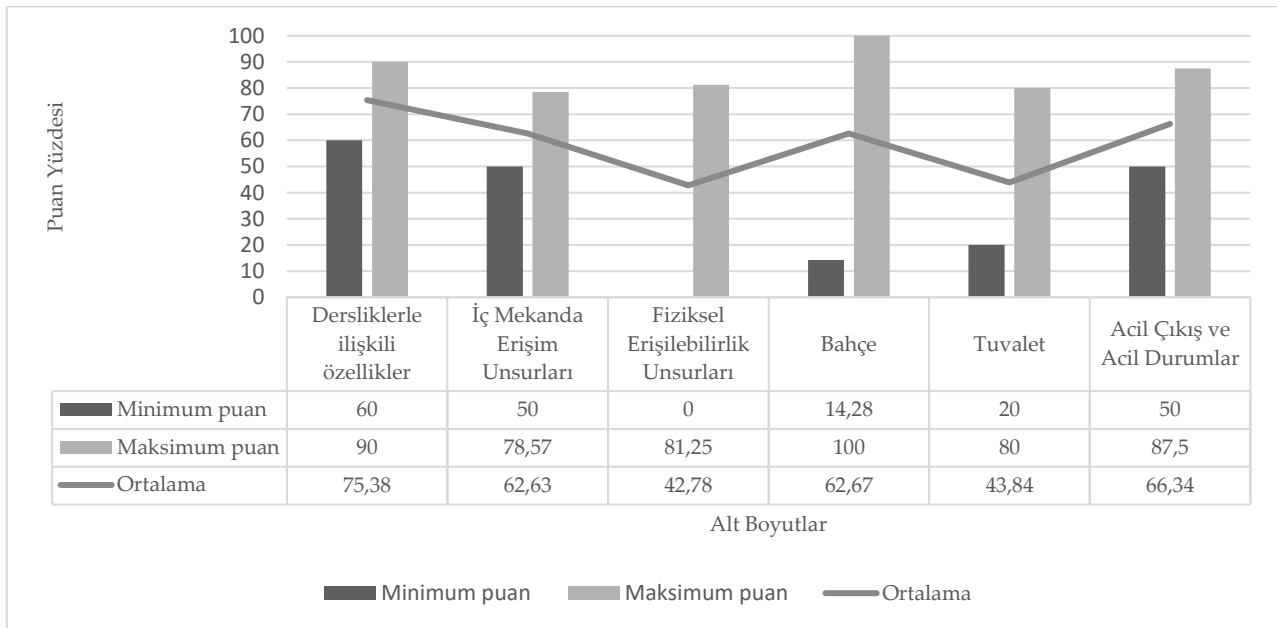
ilişkin veriler Tablo I’de yer almaktadır. Bu verilere dayalı olarak bina yapım tarihleri gözden geçirildiğinde üç kurumun 2000 yılı öncesinde, iki kurumun 2000-2010 yılları arasında inşa edildiği görülmüştür. Geri kalan sekiz kurumun ise 2010-2017 yılları arasında inşa edildiği görülmektedir. Bina yapım amaçları gözden geçirildiğinde on bir kurumun konut olarak inşa edildiği, ikisinin ise eğitim kurumu olarak inşa edildiği görülmektedir. Toplamda on üç kurumdaki elde edilen bulgulara göre alınan minimum puan 26, maksimum puan ise 46’dır. Alınabilecek toplam puanın 65 olduğu listede on üç kurumun ortalaması 37,23’tür.

Tablo I

Araştırma Örneğine Dahil Edilen Kurum Binalarının Yapım Tarihi, Yapım Amacı Ve Evrensel Tasarım Kontrol Listesi’nden Aldıkları Puan Ve Puan Yüzdeleri

Kurumlar	Yapım Tarihi	Bina Yapım Amacı	Toplam Puan	Yüzde
1	1998	Konut	41	63,07
2	1998	Okul öncesi eğitim kurumu	26	40,00
3	1999	Konut	40	61,53
4	2002	Konut	28	43,07
5	2007	Konut	38	58,46
6	2010	Konut	34	52,30
7	2011	Konut	39	60,00
8	2013	Konut	40	61,53
9	2015	Konut	34	52,30
10	2016	Özel eğitim kurumu	35	53,84
11	2016	Konut	38	58,46
12	2017	Konut	45	69,23
13	2017	Konut	46	70,76
Ortalama			37,23	57,27

Kurumların kontrol listesinden aldıkları toplam puanın yanı sıra (a) dersliklerle ilişkili özellikler, (b) iç mekânda erişim unsurları, (c) fiziksel erişilebilirlik unsurları, (d) bahçe, (e) tuvaletler ve (f) acil çıkış ve acil durumlar alt boyutlarından aldıkları puan ve puan yüzdeleri de hesaplanmıştır. Şekil 1’de kurumların alt boyutlardan elde ettikleri minimum ve maksimum puanlar ve her alt boyutun ortalama puan yüzdesi yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip bölümlerin dersliklerle ilişkili özellikler ve acil çıkış ve acil durumlar olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip olan özelliklerin ise fiziksel erişilebilirlik unsurları ve tuvaletler olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Araştırma alt boyutlarında kurumların aldığı maksimum, minimum ve ortalama puan yüzdeleri.

Kontrol listesinde yer alan alt boyutlar ele alındığında gözden geçirilen kurumların *dersliklerle ilişkili özellikler* alt boyutunda yer alan maddeleri karşılama durumu Tablo II’de gösterilmiştir. Bu alt boyutta yer alan sekiz madde kurumların %50’sinden fazlası tarafından karşılanmakta, bu sekiz maddenin beşinin tüm kurumlar tarafından karşılandığı görülmektedir. İki maddenin ise kurumların %50’sinden azı tarafından karşılandığı görülmektedir.

Tablo II

Dersliklerle İlişkili Özellikler Alt Boyutunda Yer Alan Maddelerin Yüzde ve Frekansları

Dersliklerle ilişkili özellikler	Yeterli		Yetersiz	
	F	%	f	%
Derslikler				
1. Zemin sert, pürüzsüz ve kaymaya karşı dayanıklı olmalıdır.	13	100	0	0
2. Zemin duvarlar ile kontrast oluşturmaktadır.	2	15,38	11	84,62
3. Dersliklerde her öğrenci için kullanım alanı 1,5 m ² olmalıdır. (y)	13	100	0	0
Pencereler				
4. Pencereler binanın dış cephesinde bulunmalı ve doğal havalandırmayı sağlamalıdır.	13	100	0	0
5. Pencereler açılırken minimum tehlike oluşturmamalıdır.	4	30,77	9	69,23
6. Çalıştırmak için minimum kuvvet gerektirecek kollar kullanılmalıdır.	13	100	0	0
Kapılar				
7. Kapı genişliği en az 80 cm olmalıdır. (y)	12	92,31	1	7,69
8. Kapılar dışı açılır durumda veya sürgülü olmalıdır. (y)	10	76,92	3	23,08
9. Derslik kapılarında eşik bulunmamalıdır. (y)	13	100	0	0
10. Çalıştırmak için minimum kuvvet gerektirecek kollar kullanılmalıdır.	8	61,54	5	38,46

*Yönetmelikte de yer alan maddeler için (y) ibaresi eklenmiştir.

Tablo III’te kurumların *iç mekânda erişim unsurları* alt boyutunda yer alan maddeleri karşılama durumuna yer verilmiştir. Veriler genel olarak gözden geçirildiğinde maddelerden onunun %50 üzerinde kurum tarafından karşılandığı, bunlardan ikisinin ise tüm kurumlar tarafından karşılandığı bulgusu elde edilmiştir. Dört madde ise kurumların %50’sinden daha azı tarafından karşılanmaktadır.

Tablo III

İç Mekânda Erişim Unsurları Alt Boyutunda Yer Alan Maddelerin Yüzde ve Frekansları

İç mekânda erişim unsurları	Yeterli		Yetersiz	
	f	%	F	%
Merdivenler				
1. Merdiven genişliği öğrencilerin aynı anda hem inebilmelerine hem çıkabilmelerine fırsat tanımalıdır. (y)	7	53,85	6	46,15
2. Merdivenlerde adım kenarları vurgulanmalıdır.	10	76,92	3	23,08
3. Basamakların üstünde ve altında dokunsal uyarı işaretleri bulunmalıdır.	2	15,38	11	84,62
4. Merdiven genişliği minimum 1,2 m olmalıdır. (y)	6	46,15	7	53,85
5. Merdivenin her iki tarafında korkuluk bulunmalıdır.	12	92,31	1	7,69
6. Korkuluklar ara inişlerde de devam ettirilmelidir.	10	76,92	3	23,08
7. 2 m’den fazlaysa merkezi korkuluk bulunmalıdır.	13	100	0	0
8. Korkuluklar ile zemin arasında görsel olarak kontrast oluşturulmalıdır.	3	23,08	10	76,92
9. Adım kenarlarını gölgede bırakmaktan kaçınılmalıdır.	9	69,23	4	30,77
10. Maksimum 12 adımlık yükseklik içermelidir.	4	30,77	9	69,23
11. Acil çıkış için yönlendirme işareti bulunmalıdır.	10	76,92	3	23,08
12. Tavan yüksekliği minimum 3m olmalıdır. (y)	8	61,54	5	38,46
Koridorlar				
13. Koridorlar tek taraflı 2’den az derslik bulunuyorsa 1,5 m’den, 2’den fazla derslik bulunuyor ise 2 m’den az olmamalıdır. (y)	8	61,54	5	38,46
14. Derslikler iki taraflı bulunuyor ise koridorlar 2,5 m’den az olamaz. (y)	13	100	0	0

Fiziksel erişilebilirlik unsurları alt boyutunda yer alan maddelerin özel özel eğitim kurumları tarafından karşılanma durumu Tablo IV’te gösterilmektedir. İncelenen kurumlardan beşinin maddeleri karşılama düzeyinin %50’den fazla olduğu görülmektedir. Kurumlardan on birinin ise maddeleri karşılama düzeyinin %50’den az olduğu ve bir maddenin hiçbir kurum tarafından karşılanmadığı görülmektedir.

Tablo IV*Fiziksel Erişilebilirlik Unsurları Alt Boyutunda Yer Alan Maddelerin Yüzde ve Frekansları*

Fiziksel erişilebilirlik unsurları	Yeterli		Yetersiz	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Rampalar				
1. Rampa genişliği minimum 1,3 m olmalıdır.	6	46,15	7	53,85
2. Korkuluklar zemin ile görsel olarak kontrast oluşturulmalıdır.	6	46,15	7	53,85
3. Yol yüzeyi tekerlekli sandalyelerin hareketini engellemeyecek şekilde dayanıklı, sağlam olmalıdır.	11	84,62	2	15,35
4. Acil çıkış için yönlendirme işareti bulunmalıdır.	6	46,15	7	53,85
5. Rampa kenarlıkları veya koruyucu bulunmalıdır.	7	53,85	6	46,15
6. Korkuluklar her iki tarafta da bulunmalı ve ara inişlerde de devam etmelidir.	7	53,85	6	46,15
Asansörler				
7. Asansör ana lobiye ve etkinlik tesislerine kısa mesafede olmalıdır.	9	69,23	4	30,77
8. Kapı en az 8 sn açık kalmalıdır.	5	38,46	8	61,54
9. Tekerlekli sandalyeli yolcuların 180° dönüş yapabilmesine uygun zemin yüzeyi kullanılmalıdır.	4	30,77	9	69,23
10. Minimum iç boyut 1,8 m * 1,8 m olmalıdır.	2	15,35	11	84,62
11. Kontrol düğmeleri herkesin erişebileceği şekilde ve kullanımı kolay olmalıdır.	6	46,15	7	53,85
12. Arka duvarda yarım boy aynası bulunmalıdır.	8	61,54	5	38,46
13. Her inişte görsel ve dokunsal kat sayıları sağlanmalıdır.	0	0	13	100
14. Asansör sinyal sistemi hem görsel hem işitsel olmalıdır.	5	38,46	8	61,54
15. Kapisız duvarlarda korkuluk bulunmalıdır.	2	15,35	11	84,62
16. Asansörün konumu bina girişinden ve diğer önemli noktalardan açık bir şekilde işaretlenmelidir.	6	46,15	7	53,85

Bahçeye ilişkin özelliklerin değerlendirildiği alt boyutta yer alan maddelerin karşılanma durumu Tablo V'te verilmektedir. Elde edilen veriler dört maddenin kurumların %50'sinden fazlası tarafından karşılandığını, bu maddelerden birinin ise tüm kurumlar tarafından karşılandığını göstermektedir. Üç maddenin ise kurumların %50'sinden azı tarafından karşılandığı tabloda ifade edilmektedir.

Tablo V*Bahçe Alt Boyutunda Yer Alan Maddelerin Yüzde ve Frekansları*

Bahçe	Yeterli		Yetersiz	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Tüm erişim noktalarından bina girişine doğrudan erişim sağlamalıdır.	11	84,62	2	15,35
2. Aynı yerde başlayan ve biten alternatif yollar olmadıkça tüm yollar erişilebilir olmalıdır.	8	61,54	5	38,46
3. Yol acil durum araçlarının dolaşmasına olanak sağlamalıdır.	5	38,46	8	61,54
4. Bina girişi aydınlatma ile vurgulanmalıdır.	13	100	0	0
5. Erişim rotaları anlaşılır ve kullanımı kolay olmalıdır.	10	76,92	3	23,08
6. Rampalı ve kademeli yollar açıkça görülebilir ve iyi bir şekilde işaretlenmiş olmalıdır.	6	46,15	7	53,85
7. Yol bulma için renk veya doku değişiklikleri kullanılmalıdır.	5	38,46	8	61,54

Tablo VI'da *tuvaletlere* ilişkin özelliklerin değerlendirildiği alt boyutu kurumların karşılama durumuna yer verilmiştir. Bulgular on maddeden altısının kurumların %50'sinden fazlası tarafından karşılandığını ve bunlardan ikisinin tüm kurumlar tarafından karşılandığını göstermektedir. Dört maddenin ise kurumların %50'sinden azı tarafından karşılandığı görülmektedir.

Tablo VI*Tuvaletler Alt Boyutunda Yer Alan Maddelerin Yüzde ve Frekansları*

Tuvaletler	Yeterli		Yetersiz	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Tuvalet, erişilebilir ve kolay bir konumda yer almalıdır.	11	84,62	2	15,35
2. Tuvalet içinde yer alan pisuarlar, kabinler, el yıkama tesisleri erişilebilir olmalıdır.	13	100	0	0
3. Ekstra alana ihtiyaç duyan insanlar için genişletilmiş kabin yer almalıdır.	8	61,54	5	38,46
4. Farklı yükseklikte lavabolar yer almalıdır.	10	76,92	3	23,08
5. Altı pisuardan biri düşük yükseklikte yer almalıdır.	1	7,69	12	92,31
6. Unisex tuvalet yer almalıdır.	4	30,77	9	69,23
7. Bebek alt değiştirme alanları unisex olmalıdır.	2	15,35	11	84,62

8. Lavabo ile oturma alanı arasında diz boşluğu bulunmalıdır.	13	100	0	0
9. Açıklayıcı tablolara yer verilmelidir.	2	15,35	11	84,62
10. Açıklayıcı tablolar ve işaretler görsel ve yazılı ifadelerle oluşturulmuş olmalıdır.	1	7,69	12	92,31

Tablo VII’de *acil çıkışlar ve acil durumlara* ilişkin özelliklerin yer aldığı maddeleri kurumların karşılama durumuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda alt boyutta yer alan sekiz maddeden beşini kurumların %50’sinden fazlasının karşıladığı, bu maddelerden ikisinin tüm kurumlar tarafından karşılandığı görülmektedir. Maddelerden üçünün ise kurumların %50’sinden azı tarafından karşılandığı ifade edilmektedir.

Tablo VII

Acil Çıkışlar ve Acil Durumlar Alt Boyutunda Yer Alan Maddelerin Yüzde ve Frekansları

Acil çıkışlar ve acil durumlar	Yeterli		Yetersiz	
	f	%	f	%
1. Her katta acil çıkış kapısı yer almalıdır.	13	100	0	0
2. Acil çıkış kapısı açılırken minimum kuvvet gerektirmelidir.	12	92,31	1	7,69
3. Acil çıkış tabelaları görsel ve yazılı, ışıklandırma ile vurgulanarak belirgin noktalara konumlandırılmalıdır.	9	69,23	4	30,77
4. Acil çıkış için kabartmalı yol göstericiler kullanılmalıdır.	2	15,35	11	84,62
5. Yangın tüpü her katta bulunmalıdır.	13	100	0	0
6. Revir veya ilk yardım ünitesi bulunmalıdır.	12	92,31	1	7,69
7. Jeneratör bulunmalıdır.	2	15,35	11	84,62
8. Kişi başı en az 5 lt hacminde su deposu yer almalıdır. (y)	6	46,15	7	53,85

Sonuç olarak kontrol listesinde yer alan altmış beş maddeden otuz sekizinin kurumların %50’sinden fazlası tarafından karşılandığı, yirmi yedisinin ise kurumların %50’sinden daha azı tarafından karşılandığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma Eskişehir ilinde yer alan özel eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda on iki kurumun %50 üzerinde puan aldığı ancak bu kurumların hiçbirinin puan yüzdesinin %80’e ulaşmadığı görülmektedir. Yapım yılı ve yapım amacına dayalı bir değerlendirme kurum sayısının sınırlı olması sebebiyle gerçekleştirilememiştir. Alt boyutlardan elde edilen ortalama puan yüzdeleri incelendiğinde en çok önem verilen alanın *derslikler ile ilişkili özellikler* olduğu, en çok göz ardı edilen unsurun ise *fiziksel erişilebilirlik unsurları* olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen kurumların özellikleri gözden geçirildiğinde kurum binalarının birçoğunun konut olarak kullanılma amacıyla inşa edildiği, gerekli tadilat ve uyarlamaların ardından özel eğitim kurumu haline getirildiği görülmektedir. İki kurum ise eğitim kurumu olarak inşa edilmiş ancak bunlardan yalnızca birinin özel eğitim kurumu olarak inşa edildiği bilgisine ulaşılmıştır. Kurum sayılarının az olması nedeniyle veriler herhangi bir genellemeye uygun değildir. Ancak özel eğitim kurumu olarak inşa edilmiş kurum ile konut olarak kullanılma amacı ile inşa edilen kurumlardan puan bazında belirgin bir farkının olmadığı göze çarpmaktadır. Bu durumdan tadilat ve çeşitli uyarlamalar yapılarak da kurumların evrensel tasarıma uygun hale getirilebileceği anlamı çıkarılabilmektedir. Ancak bu çalışmanın bulgularının aksine Aydın ve Yıldız (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada restorasyon ile yeniden kullanıma açılmış binaların kullanıcıları üzerinden bir değerlendirme yapılmış ve binaların yetersizliği olan bireyler için uygun olmadığı görülmüştür. Mace ve diğerleri (1991) ise evrensel tasarımın restorasyon yapılmış binalarda da kullanılacağını ifade etmektedir. Ancak bu yolun daha maliyetli olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Hacıhasanoğlu, 2003; Mace ve diğerleri, 1991).

Kurumların aldığı en yüksek puan 46 ve en yüksek puan yüzdesi %70 tir. En düşük puanın 26 ve en düşük puan yüzdesinin ise %40 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, fiziksel yapıda belirgin problemlerin olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla toplamda 65 maddeden 26’sının sağlanıyor olması kurumun büyük ölçüde

fiziksel bir uyarlamadan geçmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Genel itibariyle bakıldığında 2017 yılında inşa edilmiş olan iki kurumun en yüksek puan yüzdesine sahip olması ve en düşük puan yüzdesine sahip kurumun 1998 yılında inşa edilmiş olması dikkat çekmektedir. Ancak bütün veriler göz önünde bulundurulduğunda böyle bir ilişkiden söz etmenin mümkün olmadığı ortaya çıkmaktadır. Örneğin, 1998 yılında inşa edilen başka bir kurumun %63 puan yüzdesine sahip olduğu görülmekte ve yıl bazında herhangi bir puan sıralamasının yer almadığı görülmektedir. İkinci bir faktör olarak yıllar içinde Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesinde (MEB, 2017) değişikliklerin olması ancak kurum açma izni verilmiş olan kurumlarda bu yönergeye uymanın zorunlu olmaması ve yalnızca yeni açılacak kurumlarda bu değişikliklerin değerlendiriliyor olmasının yıllar arasındaki değişiklikleri etkilemiş olma olasılığı yüksektir. Ek olarak bu araştırmada ulaşılabilen kurum sayısı nedeniyle örneklem büyüklüğü genelleme sağlayabilecek sayıda olmadığından daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada ayrıca *dersliklerle ilişkili özellikler, iç mekânda erişim unsurları, fiziksel erişilebilirlik unsurları, bahçe, tuvaletler ve acil çıkış ve acil durumlar* alt boyutları ele alınmıştır. Derslikler, öğrencilerin eğitime ayrılan sürenin çoğunluğunu geçirdikleri alanlardır ve eğitimde verimliliğin sağlanabilmesi adına fiziksel koşulların iyileştirilmesi ve uygun şekilde tasarlanması büyük önem arz etmektedir (Özburak ve Akkar, 2017). Çeşitli araştırmalarda okulun fiziksel koşulları ile öğrencinin katılım düzeyinin ilişkili olduğu fikri ortaya konulmaktadır (Al-Enezi, 2002; Hines, 1996; Maxwell, 1999; Maxwell, 2016). Bu bağlamda derslikler başta olmak üzere okulun fiziksel koşullarının yalnızca erişilebilirlik ve evrensel tasarım bağlamında değil aynı zamanda eğitime katılım ve eğitimin niteliği bağlamında da önemli olduğu görülmektedir. Örneklemde elde edilen bulgulara göre *dersliklerle ilişkili özellikler* alt boyutunda minimum puan yüzdesi %60, maksimum puan yüzdesi %90 ve ortalaması %75,3'tür. Bu bölüm bütün alt boyutlara göre en yüksek puanın olduğu boyuttur. Dolayısıyla kurumların fiziksel koşullar bağlamında öncelikli olarak dersliklerle ilişkili özellikleri benimsediği düşünülmektedir. Yapılan gözlemler sırasında da kurum sahiplerinin öncelikle dersliklerden söz ettiği görülmüş ve saha notlarında "Kurum sahibi önce derslikleri anlatmaya başladı.", "Müdür önce dersliklerden başlamak istedi." şeklinde ifade edilmiştir. Ancak diğer unsurlar evrensel tasarıma uygun olmadığı müddetçe yalnızca dersliklerin evrensel tasarıma uygun oluşunu yeterli olarak değerlendirmek mümkün değildir. Bu durumu bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirmek gerekmektedir.

İç mekândaki erişim unsurlarına merdivenler, koridorlar gibi iç mekânda bulunan ara unsurlar dahil edilmiştir. Bu bölüm için elde edilen ortalama puan yüzdesi %62,57'dir. Koridorların tekerlekli sandalye veya bebek arabası gibi alternatif araçların dolaşımına ve dönüşlerine fırsat vermeyecek genişlikte olduğu kurumların varlığı bu anlamda önemli problemlerin günlük yaşama yansıtılabileceğini göstermekte ve evrensel tasarımın kullanımda eşitlik ilkesiyle doğrudan çalışmaktadır. Ancak bu bulgu Ergün Tuna (2018) tarafından gerçekleştirilen ilkokulların sirkülasyon alanlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmanın bulgularıyla çalışmaktadır. Bu durumda kurumların farklı türlerde olması ve yasal olarak farklı yönergelere bağlı bir işleyişe sahip olması etkili olabilir. Bir diğer unsur olarak uyarı işaretleri ve dokunsal faktörler gibi birçok özellik tüm bireylerin bağımsız erişimini destekleyen temel unsurlardan ve göz önünde bulundurulması gereken önemli noktalardan biridir. Belir (2012) duyuşal işaretlerin görme yetersizliği olan bireylerin yön bulmasındaki önemini vurgulayarak mekân için bilişsel harita oluşturma süreçlerine doğrudan etki ettiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada alt boyutlarda yer alan dokunsal ve işitsel uyarı işaretlerine yönelik maddelerin kurumlar tarafından karşılanma düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

Fiziksel erişilebilirlik unsurlarına ise rampa ve asansörler dahil edilmiştir. Maksimum puan yüzdesi %81'dir ve bu değer erişilebilirlik bakış açısına sahip, bu sistemi önemseyen kurumların varlığını göstermesi bakımından önemli ve ümit vericidir. Rampa ve asansör erişilebilirlikte kilit rol oynayan unsurlardandır. Ancak fiziksel erişilebilirlik unsurları için alınan minimum puan 0'dır. Bu da ilgili unsurların hiç bulunmadığı eğitim kurumlarının var olduğu anlamına gelmektedir. Yıldırım, Açık ve Düz (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buna ek olarak Mamatoğlu (2015) tarafından yapılan algıların belirlenmesine yönelik çalışmada da benzer şekilde yetersizliği olan bireylerin bina içinde yaşadığı güçlüklerle yönelik asansör ve rampaların eksikliği vurgulanmıştır. Değerlendirme sırasında bazı

kurum koordinatörleri tarafından kurumda eğitim alan öğrencilerin yetersizlik gruplarına göre düzenlemelerin yapıldığı şu şekilde belirtilmiştir: “Bizde rampa yok ama gerek de olmuyor, tabi olması lazım ama bizde fiziksel engelli çocuklar yok.”. Bu durum kurumların yaklaşımının özellikle rehabilitasyon merkezi bünyesinde yer alan modüllere bağlı olarak değişiklik gösterdiği fikrini ortaya çıkarmaktadır. Ancak evrensel tasarım yaklaşımı yetersizliği olan veya olmayan her insanın o kurumu engellenmeden kullanabilmesine fırsat vermektedir. Bu anlamda insanlara öncelikle evrensel tasarımın bakış açısını kazandırmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Mamatoğlu (2015) bu bakış açısının gelişiminin bir insani hak olarak evrensel tasarımdan yararlanmak adına önemini vurgulamıştır. Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesinde de asansör ile ilgili eksiklik olmakla beraber rampa ile ilgili özel bir bölümün olmayışı temel problemlerden biridir (MEB, 2017). Bu bağlamda 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanuna dayalı olarak TSE Erişilebilirlik Standartları doğrultusunda yönetmelikte ve uygulamada düzenlemelere gereksinim duyulmaktadır.

Bahçe, çocukların zaman geçirdikleri, velilerin beklemek için kullandıkları, acil çıkışların dış ortama bağlantı sağladığı, erişimin oldukça önemli olduğu alanlardan biridir. Hastanelerde erişilebilirliğe yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada bahçelerin bir aktivite alanı olarak hastalar tarafından en çok tercih edilen yer olduğu ifade edilmiştir (Olguntürk, 2015). Ayrıca Afacan (2015) tarafından bahçenin aynı zamanda o alanın kullanıcıları için bir aidiyet duygusu sağladığı belirtilmiştir. Ancak bazı kurumlarda bahçenin küçük ve kapalı bir alanda oluşu, alan kısıtlamalarının oluşu, aktif kullanıma kapalı oluşu önemli problemler yaşanabileceği öngörüsünü ortaya çıkarmaktadır. Bu durum saha notlarında “Bahçeye yalnızca yangın merdiveninden ulaşabiliyorduk.”, “Bahçe çok küçük bir alandı ve otlarla kaplıydı, zaman geçirecek herhangi bir alan yoktu.” şeklinde ifade edilmiştir. Özellikle minimum puan yüzdesinin %25 olduğu görülmekte ve bu puan yüzdesi bahçenin evrensel tasarım ilkelerine uygun olmamakla birlikte erişilebilirlik bağlamında önemli problemler barındırdığını göstermektedir. Maksimum puan yüzdesinin %100 olması maddelerin tamamının karşılandığı anlamına gelmektedir. Ancak kurumlar arası farklılığın bu düzeyde olması gerekli yasal ve eyleme dönük düzenlemelerin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Tuvaletler, günlük olarak aktif kullanıma açık olan, temel ihtiyaçların giderildiği alanlardan biridir. Ergün Tuna (2018) fiziksel yetersizliği olan bireylerin mekân erişimlerinde önemli problemlerin yer aldığını, ileri yaşlarda tuvalete erişimde yetişkin desteğine olan ihtiyacın bireyin psikolojik gelişimi için olumsuz etkiler yarattığını ve okula katılım oranlarındaki düşüklükte bu durumun etkili olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Muğan (2015) kamusal alanlarda tuvaletlerin herhangi birinin desteğine ihtiyaç duymadan kullanılabilir olmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Bu durum bireyin bağımsızlığında tuvaletlerin erişilebilir olmasının önemini ortaya koymaktadır. Erişilebilirliğin yalnızca yetersizliği olan öğrenciler için düşünülmesi büyük bir yanılgı yaratmaktadır. Örneğin, gözlem sırasında bir kurum koordinatörü bedensel yetersizliği olan öğrencilerle çalışmadıkları için tuvaletlerde düzenlemeye ihtiyaç duyulmadığını “Hocam bizde fizik olmadığı için gerek duymadık.” şeklinde ifade etmiştir. Ancak evrensel tasarım yalnızca spesifik gruplar için gerçekleştirilen tasarım sürecine karşı çıkmaktadır. Dolayısıyla tasarım sürecinde insan çeşitliliğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu sebeple alanların evrensel tasarıma uygun olması ve erişilebilir olması büyük ölçüde önem taşımaktadır. Ancak minimum puan yüzdesinin %20 ve ortalamanın %43 olması bu konuya gerekli ağırlığın verilmesi gerektiğini göstermektedir. Buna ek olarak görsel ve yazılı olarak açıklayıcı tabloların bulunmasına yönelik maddenin karşılanma düzeyi oldukça düşüktür. Ancak gözlem sırasında kurum koordinatörlerinin birçoğu bu tablolara öğretim sürecinde ipucu niteliği taşıması nedeniyle yer vermediklerini “Biz tuvaletleri öğretim yaparken de kullandığımız için ipucu oluyor çocuklar için.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Acil çıkış ve acil durumlar boyutu için özellikle minimum (%57) ve maksimum (%85) puan yüzdesi arasında çok ciddi fark olmayışı ilk bakışta göze çarpmaktadır. Örneğin üçüncü ve dördüncü alt boyutta olduğu gibi 0-81 veya 25-100 arası gibi belirgin bir fark söz konusu değildir. Bu da acil çıkış ve acil durumlar alt boyutunun kurumlarda biraz daha ön plana çıktığını ancak bu konuda uyarlamaların ve çeşitlendirmelerin artırılması ve çalışmaların devam ettirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bölümde yer alan su deposuna ilişkin maddenin

ve jeneratöre ilişkin maddenin karşılanma düzeyinde önemli farklılık olduğu dikkat çekmektedir. Bu farklılığa da Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesinde (MEB, 2017) yalnızca su deposuna yer verilmiş olmasının etki ettiği düşünülmektedir.

Yıldırım ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yetersizliği olan bireylere yönelik eğitim kurumlarının fiziksel olarak uygun olduğu ifade edilmektedir. Bu durum bu çalışmanın bulgularıyla çelişmekle beraber birçok kurumun yönetmelik maddelerini yüksek düzeyde karşıladığı göz önünde bulundurulduğunda anlaşılabilir niteliktedir. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar özellikle kurumların yönetmelik bağlamında uygunluğunu sağlamak için çaba harcadığını ancak evrensel tasarım ve erişilebilirlik kaygısı gütmeyeceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum saha notlarında da “Yönetmelikte böyle bir şeyden söz etmediğinden söz etti sık sık, neden ayrı bir liste ile değerlendirildiğini sordu.”, “Yönetmelikte olmadığı için gerek duymadığını söyledi.” şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca öncelikli olarak dersliklerin önemsenmesi, çocuğun yalnızca dersliklerde zaman geçireceği algısının yaygın olduğunu göstermekte; bu algının değiştirilmesi ve topluma bütüncül bakış açısının kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Acil çıkış ve acil durumlar alt boyutu ise güvenlik niteliği göz önünde bulundurulduğunda öne çıkmış olsa da sosyal alan olan bahçeye erişilebilirlik, temel alan olan fiziksel unsurlar, iç mekân unsurları ve tuvaletler için özellikle düzenlemelere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Ek olarak insan haklarında önemli adımlardan biri olarak kabul edilen ve Türkiye’nin de imzaladığı Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmesinde (Birleşmiş Milletler, 2007) erişilebilirlik, temel ilkeler arasında yer almakta ve evrensel tasarımın desteklenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Erişilebilirliğin evrensel tasarım ilkeleri bağlamında değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada hiçbir kurumun puan yüzdesinin 80’in üzerine çıkmayışı, bu yasal hakka erişimde önemli problemler olduğunu düşündürmektedir. Bu durum, erişilebilirlik bağlamında problemler yaşandığı veya yaşanabileceği ve evrensel tasarım algısının ülkemizde henüz yeni ve yerleşmemiş bir kavram olduğunu göstermektedir. Yıldırım ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde kamu ve özel sektörde hizmet veren kurum ve kuruluş binaları erişilebilirlik bağlamında değerlendirilmiş ve bu bağlamda birçok problem yaşandığı görülmüştür. Bu bağlamda evrensel tasarıma yönelik algı ve bilgilendirme çalışmalarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Evrensel tasarım bir bakış açıdır ve ancak bu bakış açısının kazandırılmasıyla toplumda istenilen refah düzeyine ulaşılabilecektir. Yönetmelikler ve benzer yasal düzenlemeler yalnızca zorlayıcı unsurlardır. Bakış açısını geliştirmek bireylerin içsel denetimi sağlamasına yardımcı olabilmektedir. Ancak elbette yasal düzenlemelerde evrensel tasarıma yönelik düzenlemelerin yapılmasının gerekliliği ortadadır. Bu bağlamda var olan yasal düzenlemelerin yeterli olmadığı (Kaymaz, 2015), erişilebilirlik sorunlarının hala varlığını koruduğu ve gerekli düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu görüşü Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması’yla (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Türkiye İstatistik Kurumu, 2010) tutarlılık göstermektedir. Dolayısıyla gerekli düzenlemelerin yapılması kararı kişisel inisiyatiflere bırakılmamalı, gerekli yasal altyapı açıklıklara fırsat vermeden geliştirilmelidir.

Bu çalışmada araştırma grubu Eskişehir ilinde yer alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile sınırlandırılmıştır. Gelecek araştırmalarda daha geniş katılımcı grupları ile çalışılabilir. Buna ek olarak bu araştırmada kullanılan kontrol listesi ilgili alanyazına dayalı olarak geliştirilmiş, herhangi bir uzman görüşü alınmamıştır. İlerleyen araştırmalarda evrensel tasarımın farklı alanlarda kullanımına yönelik geçerli ve güvenilir araçlar geliştirilebilir. Ayrıca var olan nokta evrensel tasarıma yönelik algıların belirlenmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Evrensel tasarıma yönelik bakış açısını ayrıntılı ve derinlemesine anlamaya yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Afacan, Y. (2015). Yaşanabilir kentsel mekanlar için erişilebilirliğin önemi: Çukurambar kentsel dönüşüm örneği. *TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi, Dosya 36: Mekanlarda erişilebilirlik, kullanılabilirlik ve yaşanabilirlik*, 3, 20-27.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK](2010). Özürlülerin sorun ve

- beklentileri araştırması. 31.07.2019 tarihinde <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/5602/ozurlulerin-sorun-ve-beklentileri-arastirmasi-2010.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Alavi Tabrizi, S. M. (2016). *Monitoring model for universal design*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Al-Enezi, M. M. (2002). *A study of the relationship between building conditions and academic achievement of twelfth grade students in Kuwaiti public high schools* (Doktora tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA). <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/27805/ETDMUTLAQ.pdf?sequence=1> adresinden erişildi.
- Altay Öztürk, M. (2019). *Kamusal mekan olarak sağlık bilimleri üniversitesi Antalya eğitim ve araştırma hastanesi genel mekanlarının evrensel tasarım prensipleri ışığında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Altınpulluk, H. (2018). *Açık ve uzaktan öğrenmede evrensel tasarım ilkeleri çerçevesinde artırılmış gerçekliğin kullanılabilirliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Americans with Disabilities Act [ADA](1991). *Accessibility guidelines for buildings and facilities*. 25 Temmuz 2019 tarihinde <https://www.access-board.gov/attachments/article/1350/adaag.pdf> adresinden erişildi.
- Australian Government [AusAID](2013). *Accessibility design guide: Universal design principles for Australia's aid program*. 25 Temmuz 2019 tarihinde <https://dfat.gov.au/about-us/publications/Documents/accessibility-design-guide.pdf> adresinden erişildi.
- Aydın, D. ve Yaldız, E. (2010). Yeniden kullanıma adaptasyonda bina performansının kullanıcılar üzerinden değerlendirilmesi. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 27(1), 1-22.
- Batmaz Derer, N. (2018). *Evrensel tasarıma dayalı öğretimin ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersindeki biliş ötesi farkındalıklarına ve öz yeterlik inançlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Bayraktaroğlu, B. ve Büke, A. (2015). Çocuk oyun alanlarının evrensellik ölçütleri açısından incelenmesi: Fenerbahçe-Pendik sahil şeridi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 3(3), 371-378.
- Beck, T., del Castillo, P. D., Fovet, F., Mole, H. ve Noga, B. (2014). Practice brief- Applying universal design to disability service provision: Outcome analysis of a universal design (UD) audit. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(2), 209-222.
- Belir, Ö. (2009). *Mimari erişilebilirlik kılavuzu*. Özürölüler Vakfı.
- Belir, Ö. (2012). *Görme engellilerin mekan okumasına etki eden parametrelerin saptanması* (Doktora tezi). <http://dSPACE.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/2036> adresinden erişildi.
- Birleşmiş Milletler [United Nations] (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities* [Engellilerin haklarına ilişkin sözleşme]. 7 Haziran 2019 tarihinde <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> adresinden erişildi.
- Burchardt, T. (2004). Capabilities and disability: The capabilities framework and the social model of disability. *Disability & Society*, 19(7), 735-751. doi: 10.1080/0968759042000284213
- Burcu, E. (2015). *Engellilik sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Burgstahler, S. (2001). *Universal design of instruction*. 31 Temmuz 2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506547.pdf> adresinden erişildi.
- Campbell, T. ve Beckett, A. (2015). The social model of disability as oppositional device. *Disability and Society*,

30(2). 270-283.

- Degener, T. (2016). A human rights model of disability. P. Blanck, Flynn E. (Ed.), *Routledge handbook of disability law and human rights* içinde (s. 31-49). London: Routledge.
- Dinç Uyaroğlu, İ. (2008). *Architectural implications of community based/inclusive rehabilitation centers in the light of universal design* [Toplum odaklı/kapsayıcı rehabilitasyon merkezlerinin evrensel tasarım ışığı altında mimari yorumlanması]. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Duncan, R. (2007). *Universal design-Clarification and development: A report for the ministry of the environment, government of Norway*. USA, North Carolina State University.
- Durak, S. (2010). *Searching for a common framework for education and architecture through reconsideration of universal design principles for promoting inclusive education in primary schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Ankara.
- Eğitim-Bir-Sen (2016). *Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu* (Rapor No: 68). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Ergün Tuna, B. (2018). *İlkokulların sirkülasyon alanları ve engelli tuvaletlerinde fiziksel engellilere yönelik erişilebilirlik analizi: Trabzon ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Erkovan, E. (2013). *Evrensel tasarım ilkeleri kapsamında bir kamusal alan olarak Akdeniz Üniversitesi Kampüsü'nün incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Finkelstein, V. (2001). *The social model of disability repossessed*. 31 Temmuz 2019 tarihinde <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/finkelstein-soc-mod-repossessed.pdf> adresinden erişildi.
- Goering, S. (2015). Rethinking disability: The social model of disability and chronic disease. *Current Reviews in Musculoskeletal Medicine*, 8(2), 134-138.
- Hacıhasanoğlu, I. (2003). Evrensel tasarım. *Tasarım+Kuram dergisi*, 2(3), 93-101.
- Hines, E. W. (1996). *Building condition and student achievement and behavior* (Doktora tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478350.pdf> adresinden erişildi.
- Iwarsson, S. ve Stahl, A. (2003). Accessibility, usability and universal design-positioning and definition of concepts describing person-environment relationships. *Disability and Rehabilitation*, 25(2), 57-66. doi: 10.1080/dre.25.2.57.66
- Kavak, M. (2010). *Evrensel tasarım yaklaşımı bağlamında kamusal mekanlar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kaymaz, M. K. (2015). Eğitim yapılarında bedensel engellilere yönelik “engelsiz tasarım”. *Selçuk-Teknik Dergisi*, (Özel sayı 1), 238-250.
- Kum, E. (2014). *İstanbul'daki deniz yolu toplu taşıma araçlarının evrensel tasarım açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Mace, R. L., Hardie, G. J. ve Place, J. P. (1991). *Accesible environments: Toward universal design*. Raleigh, NC: The Center for Universal Design North Carolina State University.
- Mamatoğlu, N. (2015). Türkiyede engelliler için erişilebilirlik uygulamaları algısı. *TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi, Dosya 36: Mekanlarda erişilebilirlik, kullanılabilirlik ve yaşanabilirlik*, 6-14.
- Maxwell, L. E. (1999). *School building renovation and student performance: One district's experience* (Research Report No. 143). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443272.pdf> adresinden erişildi.

- Maxwell, L. E. (2016). School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 46, 206-216.
- McGhie-Richmond, D. ve Sung, A. N. (2013). Applying universal design for learning to instructional lesson planning. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 43-59.
- McGuire, J. M. ve Scott, S. S. (2006). Universal design for instruction: Extending the universal design paradigm to college instruction. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 123-134.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Özel öğretim kurumları standartlar yönergesi. 31.07.2019 tarihinde https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/18102309_OZEL_OGRETIM_KURUMLARI_STANDARTLAR_YONERGESI.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2012, 18 Mayıs). Resmi Gazete (28296). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/05/20120518-27.htm>
- Muğan, G. (2015). Alışveriş merkezi (AVM) tasarımlarında erişilebilir, kullanılabilir ve yaşanabilir tasarım yaklaşımları. *TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi, Dosya 36: Mekanlarda erişilebilirlik, kullanılabilirlik ve yaşanabilirlik*, 43-53.
- National Services Scotland [NHS](2007). *Access audit survey toolkit: Access for disabled people in healthcare premises*. 25 Temmuz 2019 tarihinde <http://www.hfs.scot.nhs.uk/publications/1478536496-Access%20Audit%20SurveyToolkit%20-%20formatted%20Sept%2007.pdf> adresinden erişildi.
- Nimpuno, W. B. (2014). *Post-occupancy evaluation: The application of universal design in public open space case study: Beşiktaş square, Istanbul* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Olguntürk, N. (2015). Hastaneler: Klinik olmayan alanlar için tasarım önerileri. *TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi, Dosya 36: Mekanlarda erişilebilirlik, kullanılabilirlik ve yaşanabilirlik*, 35-43.
- Ökten, G. (2018). *Evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda engelsiz üniversite kampüslerinin tasarlanması ve biçimlenmesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özburak, Ç. ve Akkar, Y. (2017, Aralık). *Çağdaş okul öncesi yapılarda "geleceğin derslik modelleri"*. 3rd Cyprus International Congress of Education, North Cyprus. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Cimen_Ozburak/publication/322307314_CAGDAS_OKUL_ONCESI_YAPILARDA_GELECEGIN_DERSLIK_MODELLERI/links/5a5324fc0f7e9bbc10568d8b/CAGDAS-OKUL-OeNCESI-YAPILARDA-GELECEGIN-DERSLIK-MODELLERI.pdf.
- Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2005, 7 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 25868). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.htm>
- Sart, Z. H., Barış, S., Sarıuşık, Y. ve Düşkün, Y. (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Sawyer, A. ve Bright, K. (2007). *The access manual: Auditing and managing inclusive built environments*. Blackwell Publishing.
- Sevük, M. S. (2011). *Evaluating two shopping centers in the light of the principles of universal design [Evrensel tasarım ilkeleri ışığında iki alışveriş merkezinin değerlendirilmesi]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Shakespeare, T. (2013). The social model of disability. L. J. Davis (Ed.), *The disability studies reader* içinde (s. 214-222). Routledge.
- Shakespeare, T. ve Watson, N. (2001). The social model of disability: An outdated ideology?, Barnartt, S., Altman, B. (Ed.) *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where we are and where we need to go* (Research in Social Science and Disability, Vol. 2), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, ss. 9-28.

[https://doi.org/10.1016/S1479-3547\(01\)80018-X](https://doi.org/10.1016/S1479-3547(01)80018-X)

- Sirel, B. ve Duymuş, H. (2012, Aralık). Kamusal alanda ulaşılabilirlik. *Güney Mimarlık* (10), 66-69. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/316924168_KAMUSAL_ALANDA_ULASILABILIRLIK/link/591994280f7e9b1db6526139/download.
- Sola Özgüç, C. (2015). *Zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretim etkinliklerinin teknoloji desteği ile geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Story, M. F., Mueller, J. L. ve Mace, R. L. (1998). *The Universal design file: Designing for people of all ages and abilities. Revised edition.* Center for Universal Design, NC State University.
- Şenel, S., Şenel, H. ve Günaydın, H. (2019). Herkes için mobil öğrenme: Mobil uygulamaların evrensel tasarım ilkelerine göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 73-92.
- Thieberg, S. (1996). Engelsiz insan yerleşmelerine doğru. E. M. Komut (Der.) içinde, *Diğerlerinin konut sorunu* (s. 293-297). Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Yayını.
- Türk Standardları Enstitüsü (2011). *Özürlüler ve hareket kısıtlılığı bulunan kişiler için binalarda ulaşılabilirlik gerekleri* (TS 9111). Erişim adresi: <http://hissedilebiliryuzeyler.com/pdf/tse9111.pdf>
- Union of the Physically Impaired Against Segregation [UPIAS] (1975). *Fundamental principles*, 31 Temmuz 2019 tarihinde <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/archframe.htm> adresinden erişildi.
- Uslu, A. ve Shakouri, N. (2014). Kentsel peyzajda engelli/yaşlı birey için bağımsız hareket olanağı ve evrensel tasarım kavramı. *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 14(1), 7-14.
- Wilkoff, W. L. ve Abed, L. W. (1994). *Practicing universal design: An interpretation of the ADA*. New york: Van Nostrand Reinhold.
- Yavuzarslan, H. (2018). *Evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Yıldırım, H., Açak, M. ve Düz, S. (2016). Kamu ve özel sektörde hizmet veren kurum ve kuruluş binalarının engelli bireylere uygunluğunun incelenmesi (Elazığ il örneği). *Birey ve Toplum*, 6(12), 179-202.
- Yıldız, S. (2014). *Türkiye’de turizm tesislerinde evrensel tasarım ilkeleri üzerine bilgi geliştirilmesi, İstanbul örneğinde irdeleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yüzlü, M. Y. (2017). *Evrensel tasarıma dayalı öğretimin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısına ve öz düzenleme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

For many years, products and services have been designed for the legendary of “average” person. However, considering the fact that each person is unique and different, and all people change mentally and physically over time, products and services designed for the average person will not possibly be suitable for everyone (Alavi Tabrizi, 2016; Burgstahler, 2001; Hacıhasanoğlu, 2003; Iwarsson and Stahl, 2003; Story, Mueller and Mace, 1998). Therefore, expectations and needs of all individuals involved in social life have been taken into consideration in the design process of today's societies (Sirel and Duymuş, 2012). The concept of universal design has emerged through these needs. Universal design is defined as the design of product, services and environments that can be used to the greatest extent possible by all people without the need for adaptation and customized design (Mace, Hardie and Place, 1991). The universal design offers equal access for all people without leaving any disadvantaged groups. However, although many theoretical progresses have been achieved for the development of this process, it has been noted that practical solutions are also needed. There has been much criticism aimed at equal access for all people, particularly in terms of implementing universal design in historical buildings with historic structures (Shakespeare, 2013). Taking these kinds of criticism into account, it is considered that the use of universal design in buildings and spaces, which are actively used by people from all segments of society, is one of the cornerstones of inclusiveness, even if the expectation of implementing it for all existing structures in the society is ignored. Therefore, universal design compliance of special education and rehabilitation centres, actively used by individuals from many disability groups, is a necessity and priority. Considering this need, this study aims to examine the physical conditions of special education and rehabilitation centres in Eskişehir based on universal design principles.

Method

Descriptive survey model was used for this research. Within the scope of the research, thirteen special education and rehabilitation centres in Eskişehir, which agreed to voluntarily participate in the research, were examined. These centres provide services for approximately 2500 children and students with disabilities including mental disability, physical disability, hearing impairment, visual impairment, autism spectrum disorder, developmental disability, learning difficulties, language speech difficulty, and their accompanying diagnostic group, attention deficit hyperactivity disorder. “Universal Design Checklist”, which was developed by the researchers of this examination, was used as a data collection tool. This list of a total of 65 items consists of sub-dimensions identified as (a) Features related to classrooms, (b) Features of indoors accessibility, (c) Features of physical accessibility, (d) Garden, (e) Toilets and (f) Emergency exit and emergency situations. Each item of this list is scored as 0 or 1, and the maximum score is 65. The higher the score is the higher universal design compliance is. Furthermore, additional information regarding the building, such as the construction date and the purpose of the buildings were obtained from these centres. In order to ensure the reliability of the research results, 30% of the thirteen institutions were selected randomly, and the data were assessed co-ordinately and independently by a person, who was not participated in this research and doing a PhD at the Special Education Department. A consensus was reached on different answers by the discussions run by the researchers.

Findings

Additional information was obtained from the centres, which were examined within the scope of this research, such as the construction date and purpose for construction of the building, and their total scores and score percentages were calculated. A review on the construction dates of the building showed that three centres were built before 2000, and two centres were built between 2000-2010. The remaining eight centres were built between 2010 and 2017. A review on the building construction objectives showed that that eleven centres were built for residential purposes, and two were built as educational centres. According to the findings obtained from the thirteen centres, the minimum score was 26 and the maximum score was 46. The

average score of the thirteen centres was 37.23 in the checklist with a maximum score of 65. In addition to the total score of the centres obtained from the checklist, the scores and score percentages for the sub-dimensions were also calculated. The findings showed that the sections with the highest average were the features related to classrooms, and emergency exit and emergency situations. Features of physical accessibility and toilets were the features with the lowest average.

Conclusion

The findings of this research show that while the score percentage of twelve centres was over 50%, none of these centres reached 80%. An evaluation based on the year of construction and purpose of construction could not be performed due to the limited number of centres. The average score percentages obtained from the sub-dimensions show that features related to classrooms were of the highest importance, while the most ignored element was the features of physical accessibility. Reviewing the features of the centres included in this research prove that most of these centres were built for the purpose of residential use, , and they were turned into special education centres after the necessary modifications and adaptations had been made. Two centres were built as educational centres, but only one of them was built as a special education centre. Since the number of the centres is limited, the data are not suitable for any generalization. However, it was found that there is no significant difference between the scores obtained from centres built as special education centres, and centres built for housing purposes. The highest score of the centres is 46, and the highest score percentage is 70%. The lowest score is 26, and the lowest score percentage is 40%. This finding shows that there are significant problems in physical structures of the buildings. Therefore, the fact that 26 out of a total of 65 items were provided means that the centres must undergo a major physical adaptation. In this research, (a) features related to classrooms, (b) features of indoors' accessibility, (c) features of physical accessibility, (d) garden, (e) toilets and (f) emergency exits and emergency situations sub-dimensions were discussed.

Ortaokul Öğrencilerinin Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşlukları ile Araştırma/Sorgulamaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

İshak KOZİKOĞLU*
Kader CAMUŞCU**

Öz: Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ile araştırma/sorgulamaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen bu araştırma, Van ilinde öğrenim gören 362 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak "Ortaokul Öğrencileri için Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği" ve "Ortaokul Öğrencileri için Araştırma/Sorgulamaya Dönük Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, fark analizleri ve Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarının ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, evinde internet bağlantısı olan ve yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip okullarda öğrenim gören öğrencilerin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarının ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin araştırma sorgulamaya yönelik tutumları ile ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ters Yüz Edilmiş Öğrenme, Araştırma, Sorgulama, Tutum, Ortaokul Öğrencileri

Relationship Between Secondary School Students' Flipped Learning Readiness and Attitudes Towards Researching/Questioning

Abstract: The aim of this study is to determine the relationship between secondary school students' flipped learning readiness and their attitudes towards researching/questioning. This study using correlational survey model was carried out with 362 secondary school students studying in Van. As data collection tools, "Flipped Learning Readiness Scale for Secondary School Students" and "Attitude towards Researching/Questioning Scale for Secondary School Students" were used. In data analysis; descriptive statistics, differential analysis and Pearson Product Moment Correlation Coefficient were used. As a result, it was revealed that secondary school students' attitudes towards researching/questioning and their flipped learning readiness are at high level. This study concluded that students, who study at schools with high socio-economic development level and with internet connection at home had higher level of flipped learning readiness and attitudes towards researching/questioning. In addition, a positive and significant relationship was found between secondary school students' attitudes towards researching/questioning and their flipped learning readiness.

Keywords: Flipped Learning, Researching, Questioning, Attitude, Secondary School Students

Geliş Tarihi: 05.07.2019

Kabul Tarihi: 02.08.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Van, Türkiye, e-posta: ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3772-4179>

** Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Van, Türkiye, e-posta: aysemin18@windowslive.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0168-4227>

Atıf için/ To cite:

Kozikoğlu, İ. ve Camuşcu, K. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ile araştırma/sorgulamaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 187-201.

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesiyle, sosyal yapıdaki değişim ve gelişim kaçınılmaz olmuştur. Bu değişim ve gelişimler eğitim alanında da kendini göstermek durumunda kalmıştır. Günümüz çağında örgün ya da yüz yüze öğrenme bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta tek başına yeterli olmamakta ve bu durum öğrenmeyi okul ortamının dışına taşımaktadır. Dolayısıyla, eğitimciler eğitim teknolojilerinden de faydalanarak yeni arayışlara yönelmektedirler.

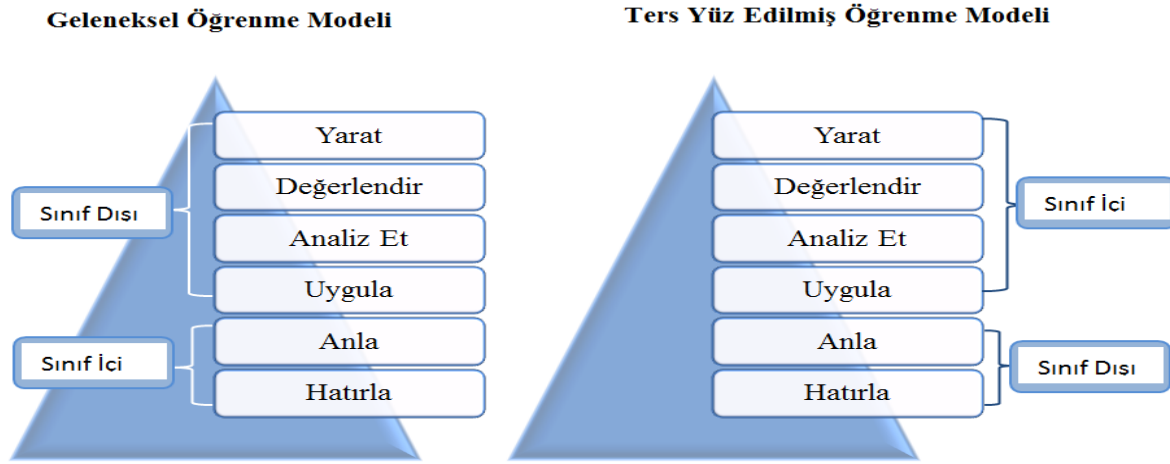
Bilgisayarlar okulda öğrencilerin ara sıra kullanacakları bir yerle sınırlandırılırsa öğrencilerin öğrenme potansiyellerindeki etkisi düşmektedir. Fakat bilgisayarlar eğitime entegre edilir ve gerçek yaşam problemlerine uygulanırsa öğrenciler, öğrenmede bilgisayarları doğal araçlar olarak kullanma yeteneğini kazanmaktadırlar (Davis ve Shade, 1994). Teknolojinin gelişmesi, teknolojinin eğitim kurumlarının her alanına entegre olmasını mecburi kılmıştır. Modern eğitim anlayışında öğrenen bireyin merkeze alındığı ve gelişen teknoloji imkânlarının öğrencilere bilgiye pek çok kaynaktan ulaşma imkânı sağladığı açıktır. Bu gelişmelere bağlı olarak eğitim sistemimiz "davranışçı" yaklaşımdan "yapılandırmacılık" anlayışına doğru yol almıştır (Kertil, 2008). Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen bilginin tek kaynağı olarak görülmekte ve buna bağlı olarak bilgiler öğretmenden öğrenciye aktarılmaktadır. Bu durum günümüz ihtiyacını karşılamada ve kalıcı öğrenmeler sağlamada yetersiz kalmaktadır. Öte yandan yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler pasif olmayıp, aktif olarak öğrenme sürecine katılır ve öğretmen ise bilgiyi aktaran değil rehber rolündedir. Bu anlayışla birlikte, öğrenme sınıf dışına çıkarak eğitimde alternatif modeller ortaya çıkmıştır. Bu değişim ve gelişmelerle birlikte son yıllarda "ters yüz öğrenme modeli" karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilere bireysel öğrenmelerinde karşılaştıkları problemlere odaklanma fırsatı sunan ters yüz öğrenme, evde yapılanlar ile sınıf içi öğrenmelerin yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Bishop ve Verleger, 2013). Türkçe alanyazında ters yüz edilmiş öğrenme, "evde ders, okulda ödev modeli" (Demiralay ve Karataş, 2014); "dönüştürülmüş sınıf" (Akkoyunlu ve Gündüz, 2015); "çevrilmiş öğrenme modeli" (Sever, 2014); "ters yüz sınıf sistemi" (Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014) gibi farklı tanımlamalarla karşımıza çıkmaktadır. Yurtdışı alanyazında "flipped learning" kavramıyla bilinen modelin, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmeleri tersine çevirmesi yönüyle bu çalışmada "ters yüz öğrenme" olarak isimlendirilmesi tercih edilmiştir.

Ters yüz öğrenme modeli, Miami Üniversitesindeki (Ohio) bir grup ekonomi profesörleri tarafından kullanım tekniklerini göstermek amacıyla ortaya çıkmıştır (Lage, Platt ve Treglia, 2000). 2007 yılında ise Jonathan, Bergman ve Aaron Same'in dersi kaçıran öğrenciler için canlı dersleri kayıt altına alıp çevrimiçi yayınlamaları ile geçerlik kazanmıştır. Ayrıca, Northern Colorado Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyelerinin indirilebilir videolar kullanmaya başlamasıyla (Bergman ve Sams, 2012) 3000'in üzerinde katılımcıya ulaşarak birkaç ayda popüler olmaya başlamıştır (Talbert, 2012). Bu uygulamalar zamanla daha sistematik hale getirilerek ters yüz öğrenme modelinin eğitimde alternatif bir model olarak yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır. Her bireyin farklı bir öğrenme yeteneğine sahip olduğunu tanıması, bireyi öğrenme sürecine aktif olarak katması ve bireysel öğrenmesini sağlama düşüncesi modern eğitim anlayışının özelliklerindendir. Geleneksel eğitimin aksine, ters yüz öğrenme modeli teorik bilgiyi evde öğrencinin öğrenip, öğrendiklerini ise sınıfta uygulamaya dökmesini sağlayan bir uygulamadır (Zownorega, 2013). Ters yüz sınıf modelinde, genellikle öğretmen ders içeriğini önceden videoya çekmekte ve öğrencilerin ders dışı bu içeriğe ulaşması sağlanmaktadır. Öğrenci videoyu izlerken kendi öğrenme hızına göre ayarlayabilir, videoyu tekrar tekrar izleyebilir ve anlamadığı yerlere tekrar dönebilir ya da çok iyi bildiği bir konu ise ilerletebilir (Johnson, 2012). Bu durum, hem öğrencinin kuramsal bilgiyi sınıf dışında öğrenmesini hem de bireysel öğrenme hızına göre ilerlemesini sağlamaktadır.

Ters yüz öğrenme modeli, mevcut eğitim uygulamalarına farklı bir bakış açısı kazandırdığı ve öğrenmeyi sınıf dışına taşıdığı için öğretme-öğrenme süreçlerine çeşitli avantajlar sunmaktadır. Avantajlarından biri, geleneksel modele göre kişiler arası etkileşimi artırmaktadır (Johnson, 2012). Ters yüz öğrenmede öğrenci, kuramsal bilgiyi öğretmenin paylaştığı materyallerle (video, ders notları vb.) sınıf dışında öğrenmektedir. Geleneksel modelde ders anlatmak için ayrılan süre, ters yüz öğrenmede tartışma, soru cevap, proje, deney ve beyin fırtınası gibi sınıf içi etkinliklerine ayrılmaktadır. Böylece öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimi daha fazla olmakta ve ders saatleri uygulamalı etkinliklere ayrılarak daha etkili kullanılmaktadır.

Öğrenciler bireysel hızlarına göre ilerledikleri için bireysel farklılıklara bağlı oluşan engeller ortadan kalkmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere 7/24 ulaşma imkânı olmakta ve böylece konu yetiştirememesi gibi bir sorun ortadan kalkmaktadır. Bu durumda, ters yüz öğrenme modeli okul dışında teknolojinin kullanılmasıyla sınıftaki öğrenmeleri kolaylaştırmakta ve sınıftaki öğretmen-öğrenci etkileşiminin artmasını sağlamaktadır (Kozikoğlu, 2019). Her ne kadar teknolojik altyapı yetersizliği, öğretmen tutumları ve destekleyici eğitim araçlarının eksik olması gibi nedenlerle bu değişime tam anlamıyla geçilemese de ters yüz öğrenme, öğrenme ortamlarının sınırlılıklarını önemli ölçüde ortadan kaldırmaktadır (Torun ve Dargut, 2015). Ters yüz öğrenme modelinde sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme düzeyleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Ters yüz öğrenmede sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme düzeyleri (Hayırsever ve Orhan, 2018)

Ters yüz öğrenme modelinin çeşitli avantajları olduğu gibi bazı sınırlılıklarının da olduğu belirtilmektedir. Devlet okullarının teknolojik koşulları ve öğrencilerin ekonomik durumları göz önüne alınırsa her öğrencinin evde internet erişimine sahip olması da beklenemez. Ülkemizde sınıflarda etkileşimli tahtaların olması ve FATİH Projesi ile birlikte öğrencilere tablet dağıtılması eğitimde teknolojinin kullanılması açısından önemlidir, fakat henüz birçok okulda derslik ve ders materyallerinin, alt yapı sorunlarının olması da bu modelde bir sınırlılıktır. Diğer sınırlılık ise videoların hazırlanmasının zaman alması ve uğraştırıcı olması ve öğrencinin videoyu evde izleyip izlemediğinin takibinin zor olmasıdır. Ayrıca öğrenciler videoları ders dışı dinledikleri için anlamadıkları yerlerde soru sormama da sınırlılık olarak ifade edilebilir (Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015).

Günümüzde öğretim süreçlerinin çoğunda öğrenci merkezli yöntemler önemslenmektedir. Teknolojinin yaygınlaşması ve eğitimde kullanım alanlarının artmasıyla öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlamak araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi uygulamakla mümkün olmaktadır. Bu durumda, ters yüz öğrenmede araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenmenin kullanıldığını söylemek mümkündür.

Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme soru sorma, araştırma ve bilgileri analiz etme yoluyla öğrenme ve öğrendiklerini günlük yaşamda kullanılacak bilgiye dönüştürme sürecidir (Perry ve Richardson, 2001). Diğer bir ifadeyle, araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme eleştirel düşünme ve kapsamlı sorgulama yoluyla problem çözmeye odaklanan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenmek istediği ve bilgiyi elde etmek için sorular sormasına dayanan bir yöntemdir. Sorgulamaya dayalı öğrenme sürecinde öğrenciler, kendilerini aktif katılımcı, keşfetme sürecine istekli bir şekilde katılan, sorular soran, gözlem yapan, görevlerini ve öğrenme etkinliklerini planlayan olarak görmektedirler ve iletişimin farklı yollarını kullanmakta, çözümlemekte ve öğrenme süreçlerini eleştirmektedirler (Davis, 2005). Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, öğrenmenin oluşmasında sürekli ezber ve tekrar yapmak değil, sürekli sorgulayarak öğrencilerin bu süreci yaşamalarına olanak verilmelidir.

Günümüz eğitim anlayışında bilgiyi üreten, bilgiye ulaşan ve onu farklı alanlarda kullanabilen insanlara

ihtiyaç duyulmaktadır. Modern eğitim anlayışımız öğretim süreçlerinin çoğunda öğrenci merkezli çalışmaları önemsemektedir. Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme, sorular sorarak gerçeği bulma esasına dayanmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen bilgiyi aktaran bir bilge olarak görülürken araştırma sorgulamaya yönelik öğrenmede öğrencide merak uyandıran soruların olması ilk şarttır. Buna bağlı olarak öğrenen soru sorarak, bilgiye kendisi ulaşarak ve öğrenmede kendi sorumluluğunu alarak bilgiyi yapılandırmaktadır (Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015).

Yukarıda belirtildiği üzere, ters yüz öğrenme modelinin ve araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmenin ortak yönleri öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi ve öğretme-öğrenme sürecine aktif rol üstlenerek bilgiyi yapılandırmasıdır. Bu yönüyle öğrencilerin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ile araştırma ve sorgulamaya yönelik tutumlarının ilişkili olduğu düşünülmekte ve bunu belirlemeye yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ile araştırma sorgulamaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ile araştırma sorgulamaya yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ile araştırma sorgulamaya yönelik tutumları internet, bilgisayar, akıllı telefona sahip olma, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ile araştırma sorgulamaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Çağdaş eğitim anlayışında, öğrenci merkezli ve teknoloji destekli yeni model ve yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar öğrenme sürecine öğrencinin aktif olarak katılması ve eğitime teknolojinin entegre edilmesi gibi durumları ön planda tutmaktadır. Öğrenci bilgiye öğrenme sorumluluğu üstlenerek ve araştırma, sorgulama yaparak ulaşmaya çalışmaktadır. Alanyazında ters yüz öğrenme (Bergmann, Overmyer ve Wilie, 2012; Bergman ve Sams, 2012; Boyraz, 2014; Çelik, Yıldırım ve Yıldırım, 2018; Duerdan, 2013; Engin, 2014; Engin ve Donancı 2014; Fer ve Cırık, 2006; Genç, 2015; Genç ve diğerleri, 2014; Kozikoğlu, 2019; Turan, 2015) ve araştırma sorgulamaya yönelik tutum (Babadoğan ve Gürkan, 2002; Çalışkan ve Turan, 2008; Karamustafaoğlu ve Havuz, 2016; Yaşar ve Duban, 2009) ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ile araştırma sorgulamaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Bu açıdan, bu çalışma ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ile araştırma sorgulamaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, ters yüz öğrenmeyle ilgili alanyazındaki çalışmaların çoğunun ters yüz öğrenmenin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir. Fakat ters yüz öğrenmenin etkili olarak uygulanabilmesi için materyal, olanaklar, öğrenci, öğretmen gibi faktörlerin buna uygun olması gerekmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın bu değişkenlerden biri olan öğrencilerin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarını belirlemesi açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, bu çalışma ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinden biri olan ve çağın gerektirdiği araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarını belirlemesi açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelinde, iki veya daha fazla değişken (durumlar veya olaylar) arasındaki ilişkilerin varlığı ve/veya derecesi belirlenmektedir (Karasar, 2015). Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ile araştırma sorgulamaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Dolayısıyla ilişkisel tarama modelinin çalışmada kullanılması uygun görülmektedir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2018-2019 eğitim yılında Van ili Tuşba merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda (özel okullar hariç) okuyan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma evreninden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Tabakalı örnekleme yönteminde, çalışmada belirlenen değişkenlere göre çalışma evreni alt homojen gruplara ayrılmakta ve her gruptan seçkisiz olarak örnekleme alınacak bireyler belirlenmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu çalışmada, okulların sosyo-ekonomik düzeyi ve öğrencilerin sınıf düzeyi grup (tabaka) olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, Tuşba ilçesindeki ortaokullar, uzman görüşüne göre *yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi, orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi ve düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi* olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Daha sonra, her bir gruptan bir ortaokul seçkisiz olarak seçilmiştir. Seçilen ortaokullarda okuyan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmuş ve üç okuldan toplam 362 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu araştırmanın çalışma evrenini, sadece Van ili Tuşba merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda okuyan 6., 7. ve 8. sınıf öğrenciler oluşturduğu için çalışmanın genellenebilirliği sınırlıdır.

Örnekleme alınan ortaokul 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin 189'u (%52.2) kız, 173'ü ise (%47.8) erkektir. Düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyindeki okuldan 120 (%33.1), orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyindeki okuldan 120 (%33.1) ve yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyindeki okuldan ise 122 (%33.7) öğrenci örnekleme alınmıştır. Katılımcıların 121'i (%33.4) 6. sınıf, 121'i (%33.4) 7. sınıf ve 120'isi (%33.2) ise 8. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Ortaokul öğrencileri için ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği. Durak (2017) tarafından geliştirilen 5'li Likert ölçeği, 26 maddeden oluşmaktadır. "Öğrenci kontrolü ve öz yönelimli öğrenme", "teknoloji öz yeterliği", "sınıf içi iletişim öz yeterliği", "öğrenme için motivasyon" ve "ön çalışma yapma" olmak üzere beş alt boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alpha değeri .97 olarak hesaplanmış, alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla .94, .95, .89, .82, .70 olarak bulunmuştur (Durak, 2017). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri .84 olarak hesaplanmış, alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla .75, .84, .80, .82, .65 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçme aracından elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ortaokul öğrencileri için araştırma sorgulamaya dönük tutum ölçeği. Korkmaz, Ozan ve Karamustafaoğlu (2016) tarafından geliştirilen 5'li Likert ölçeği, 13 maddeden ve merak duyma (4 madde), kaçınma (5 madde), değer verme (4 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .76 olarak bulunmuş, bu çalışmada da .76 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçme aracından elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarını ve araştırma sorgulamaya dönük tutumlarını belirlemek üzere ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bu değerler; '1-1.79 arası' çok düşük, '1.80-2.59 arası' düşük, '2.60-3.39 arası' orta, '3.40-4.19 arası' yüksek ve '4.20-5.00 arası' ise çok yüksek düzey olarak yorumlanmıştır. Ortalamaların değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için normallik testi yapılmış ve veriler normal dağılım gösterdiği için evlerinde internet bağlantısı olup olmama durumu ve teknolojik araç gereçlere sahip olup olmama durumu değişkenleri için t-testi; okul sosyo-ekonomik düzeyi ve aile gelir düzeyi değişkenleri için ise ANOVA testi kullanılmıştır. Ayrıca, bağımlı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayılar; '0.00-0.29 arası' düşük, '0.30-0.69 arası' orta ve '0.70 ve üzeri' ise yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin ortaokul öğrencilerinin ölçeklere verdikleri yanıtlara göre hesaplanan betimsel istatistikler Tablo I’de sunulmuştur.

Tablo I

Ortaokul Öğrencilerinin Ölçeklere Verdikleri Yanıtlara Göre Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçekler	Alt boyutlar	$\bar{X}$	S
Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk	Öğrenme kontrolü ve öz yönelimli öğrenme	3.48	0.68
	Teknoloji yeterliği	3.68	0.65
	Sınıf içi iletişim öz yeterliği	2.96	0.98
	Öğrenme için motivasyon	3.93	1.23
	Ön çalışma yapma	3.93	1.28
Araştırmaya Sorgulamaya Yönelik Tutum		3.46	1.17
		3.84	0.63

Tablo I incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarının toplam ölçekte ($\bar{X}=3.48$) ve ölçeğin alt boyutları olan öğrenci kontrolü ve öz yönelimli öğrenmelerinin ($\bar{X}=3.68$), sınıf içi iletişim öz yeterliliklerinin ($\bar{X}=3.93$), öğrenme motivasyonlarının ($\bar{X}=3.93$) ve ön çalışma yapmalarının ($\bar{X}=3.46$) yüksek düzeyde olduğu, teknoloji yeterliliğinin ise ($\bar{X}=2.96$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumları internet, bilgisayar, akıllı telefona sahip olma, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının internete sahip olma durumlarına göre t testi sonuçları Tablo II’de sunulmuştur.

Tablo II

Ortaokul Öğrencilerinin Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk ve Araştırma-Sorgulamaya Yönelik Tutumlarının İnternete Sahip Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	İnternet	Sayı	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk	Evet	142	3.68	0.74	359	4.61	.000
	Hayır	219	3.35	0.61			
Araştırma Sorgulamaya Yönelik Tutum	Evet	142	3.94	0.65	360	2.45	.015
	Hayır	220	3.77	0.60			

Tablo II’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ($t_{(359)} = 4.61$, $p > .05$) ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumları ($t_{(360)} = 2.45$, $p > .05$) internete sahip olma durumlarına göre internete sahip olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının bilgisayara sahip olma durumuna göre t testi sonuçları Tablo III’te sunulmuştur.

Tablo III

Ortaokul Öğrencilerinin Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk ve Araştırma-Sorgulamaya Yönelik Tutumlarının Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Bilgisayar	Sayı	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk	Evet	80	3.71	0.66	359	3.48	.001
	Hayır	281	3.42	0.68			
Araştırma Sorgulamaya Yönelik Tutum	Evet	80	3.88	0.67	360	0.69	.490
	Hayır	282	3.83	0.61			

Tablo III’te görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarının ($t_{(359)} = 3.48$, $p < .05$) bilgisayara sahip olma durumuna göre bilgisayara sahip olanlar lehine anlamlı fark gösterdiği, ancak araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının ($t_{(360)} = 0.69$, $p > .05$) bilgisayara sahip olma durumlarına göre anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ve araştırma sorgulamaya yönelik

tutumlarının akıllı telefona sahip olma durumuna göre t testi sonuçları Tablo IV'te verilmiştir.

Tablo IV

Ortaokul Öğrencilerinin Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk ve Araştırma-Sorgulamaya Yönelik Tutumlarının Akıllı Telefona Sahip Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Akıllı Telefon	Sayı	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk	Evet	112	3.65	0.78	359	3.22	.001
	Hayır	249	3.40	0.61			
Araştırma Sorgulamaya Yönelik Tutum	Evet	113	3.87	0.62	360	0.67	.503
	Hayır	249	3.82	0.63			

Tablo IV'te görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarının ($t_{(359)} = 3.22$, $p < .05$) akıllı telefona sahip olma durumuna göre akıllı telefona sahip olanlar lehine anlamlı fark gösterdiği, ancak araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının ($t_{(360)} = 0.67$, $p > .05$) akıllı telefona sahip olma durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının okul sosyo-ekonomik düzeyine göre ANOVA testi sonuçları Tablo V'te sunulmuştur.

Tablo V

Ortaokul Öğrencilerinin Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk ve Araştırma-Sorgulamaya Yönelik Tutumlarının Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Okul düzeyi	Sayı	$\bar{x}$	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk	Yüksek	120	3.63	0.64	Gruplar	5.783	2	2.892	6.367	.002	1>3
	Orta	121	3.50	0.69	Arası						2>3
	Düşük	120	3.32	0.76	Gruplar içi	162.601	358	.454			
					Toplam	168.383	360				
Araştırma Sorgulamaya Yönelik Tutum	Yüksek	122	4.51	0.64	Gruplar	2.814	2	1.407	3.613	.028	1>3
	Orta	120	4.49	0.62	arası						
	Düşük	120	4.29	0.61	Gruplar içi	139.834	359	.390			
					Toplam	142.648	361				

1: Yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi, 2: Orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi, 3: Düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi

Tablo V'te görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarında ($F_{(2, 358)} = 6.367$, $p < .05$) okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre yüksek ile orta ve düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip okullar arasında yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip okullar lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin araştırma sorgulamaya yönelik tutumları ($F_{(2, 359)} = 3.613$, $p < .05$) yüksek ile düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyindeki okullar arasında yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyindeki okullar lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının öğrencilerin aile gelir düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo VI'da sunulmuştur.

Tablo VI

Ortaokul Öğrencilerinin Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk ve Araştırma-Sorgulamaya Yönelik Tutumlarının Aile Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Aile düzeyi	Gelir	Sayı	$\bar{x}$	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk	0-1499		97	3.37	0.73	Gruplar	5.970	3	1.990	4.374	.005	4>1
	1500-2499		123	3.45	0.65	arası						4>2
	2500-3499		84	3.48	0.58	Gruplar	162.414	357	.455			
	3500 ve üzeri		57	3.76	0.77	İç						
						Toplam	168.383	360				
Araştırma Sorgulamaya Yönelik Tutum	0-1499		97	3.91	0.63	Gruplar	2.181	3	.727	1.853	.137	
	1500-2499		123	3.81	0.64	arası						
	2500-3499		85	3.72	0.61	Gruplar	140.467	358	.392			
	3500 ve üzeri		57	3.93	0.61	İç						
						Toplam	142.648	361				

1: 0-1499 TL, 2: 1500-2499 TL, 3: 2.500-3499 TL, 4: 3.500 ve üzeri TL

Tablo VI’da görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ($F_{(3, 357)}=4.374, p<.05$) aile gelir düzeyine göre ailesi 3500 TL ve üzeri gelire sahip olan öğrenciler ile ailesi 0-2499 TL gelire sahip olan öğrenciler arasında ailesi 3500 TL ve üzeri gelire sahip olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öte yandan öğrencilerin araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarında ($F_{(3, 358)}=1.853, p>.05$) aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ile araştırma sorgulamaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin “ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk” ve “araştırma sorgulamaya yönelik tutum” değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları Tablo VII’de sunulmuştur.

Tablo VII

Bağımlı Değişkenlere İlişkin Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1. Araştırma Sorgulamaya Yönelik Tutum	1.000	.426**	.392**	.206**	.345**	.342**	.297**
2. Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk (toplam)		1.000	.764**	.775**	.620**	.611**	.654**
3. Öğrenci kontrolü ve öz yönelimli öğrenme			1.000	.379**	.471**	.408**	.470**
4. Teknoloji yeterliği				1.000	.170**	.257**	.475**
5. Sınıf içi iletişim öz yeterliği					1.000	.380**	.285**
6. Öğrenme için motivasyon						1.000	.342**
7. Ön çalışma yapma							1.000

Tablo VII verilerine göre, ortaokul öğrencilerinin araştırma sorgulamaya yönelik tutumları ile ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r=.426, p<.01$) belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin araştırma sorgulamaya yönelik tutumları ile ters yüz öğrenme hazırbulunuşluğunun alt boyutları olan öğrenci kontrolü ve öz yönelimli öğrenme ($r=.392, p<0.01$), sınıf içi iletişim öz yeterliği ($r=.345, p<0.01$) ve öğrenme için motivasyon ($r=.342, p<0.01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, teknoloji yeterliği ($r=.206, p<0.01$) ve ön çalışma yapma ($r=.297, p<0.01$) arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bilişim teknolojilerinde meydana gelen değişim ve gelişmeler, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli gelişmelerin kaydedilmesini kolaylaştırmıştır (Odabaşı, 2010). Mevcut çağın gerektirdikleri ve bu çağın öğrenci profili dikkate alındığında, mevcut uygulamalardan farklı olarak yenilikçi öğretim modellerine gereksinim duyulmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenin 40 dakika boyunca dersi anlatması ve öğrencilerin bu süre boyunca ders dinlemesi mümkün görünmemektedir. Günümüz çağında öğrenciler daha farklı öğrenme yöntemlerine yönelmekte ve bu doğrultuda öğretmenlerin üstlenmesi gereken görev ve sorumluluklar da farklılık göstermektedir. Öğretmenlerden “her şeyi bilme, bilgiyi aktarma, tahtada sürekli ders anlatarak öğrenciden daha aktif olma” gibi rollerin yerine “öğrenme sürecine rehberlik etme, eğitim teknolojilerini iyi kullanma, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme yöntemlerinden yararlanma” gibi roller beklenmektedir. Bu da ters yüz öğrenme ve bu modelle ilişkili olan araştırma sorgulama yapmakla mümkün olmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluğu ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarının ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluğunun alt boyutları olan sınıf içi iletişim öz yeterliği, öğrenme kontrolü ve öz yönelimli öğrenme, öğrenme için motivasyon ve ön çalışma yapma becerilerinin yüksek düzeyde; teknoloji yeterliliklerinin ise orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında ters yüz öğrenme hazırbulunuşluğu ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumun düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma sonuçlarından hareketle, ortaokul öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerinde ters yüz öğrenme modelinin uygulanabilmesi için gerekli olan becerilere yeterli düzeyde sahip oldukları ve dolayısıyla ters yüz öğrenmeye hazır oldukları söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin ters yüz öğrenme modeli için de gerekli olan araştırma ve sorgulama yapmaya ilişkin olumlu

tutum sergilediklerini söylemek mümkündür. Ters yüz edilmiş öğrenme modeli öğrenci merkezlidir. Her bir öğrenci sınıfa gelmeden önce öğrenme materyalini temel düzeyde anlama sorumluluğuna sahiptir ve bunun sonucunda sınıf tartışmalarına katılır ve ilgi gösterir (McLaughlin ve diğerleri, 2014). Bu nedenle, ters yüz öğrenmede öğrenme sürecinin etkililiği açısından öğrencilerin öz yönelimli öğrenme, motivasyon, sınıf içi iletişim öz yeterliği, ön çalışma yapma açısından gerekli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin bu yeterliklere sahip olduklarını düşünmeleri ters yüz öğrenmenin uygulanabilmesi açısından önem taşımaktadır. Öte yandan, öğrencilerin teknoloji yeterliklerinin orta düzeyde çıkması, bir başka deyişle teknoloji yeterliklerinin istenilen düzeyde olmaması olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu durum, öğrencilerin teknolojik olanaklara erişim, olanaklar ve almış oldukları eğitim ile ilişkilendirilebilir. Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme, öğrencinin doğrudan katıldığı etkinliklerle araştırma yaparak öğrenmesini sağlamaktadır (Bozkurt Altan, 2017). Bu durumda, öğrencilerin araştırma sorgulamaya yönelik olumlu tutum sergilemeleri, hem öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde aktif olmaları hem de ters yüz öğrenme modelinin uygulanabilirliği açısından olumlu bir sonuç olarak düşünülebilir.

Araştırmada, evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarının ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bilgisayar ve akıllı telefona sahip olan öğrencilerin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarının daha yüksek düzeyde olduğu, ancak öğrencilerin araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının bilgisayar ve akıllı telefona sahip olma durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, internet erişimine ve teknolojik araç gereçlere sahip olan öğrencilerin ters yüz öğrenmeye ilişkin daha hazır olduklarını söylemek mümkündür. Öte yandan internet erişimi öğrencilerin araştırma ve sorgulamaya ilişkin yönelimini olumlu desteklerken teknolojik araç gereçlere sahip olan ve olmayan öğrencilerin araştırma ve sorgulamaya ilişkin tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. Bu araştırma sonuçlarıyla paralel olarak Kurt, Çoklar, Kılıçer ve Yıldırım (2008) tarafından yapılan çalışmada, bilgisayara sahip olmanın ve internete erişiminin öğrencilerin eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Alanyazında ters yüz öğrenme hazırbulunuşluğunun ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumun internete ve teknolojik araçlara sahip olma durumuna göre ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat alanyazında belirtildiği üzere, teknoloji materyaller aracılığıyla öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve kalıcılığı artırmaktadır. Günümüz çağında sabit bir sunu tekniğinin kullanılmasından ziyade teknoloji ve internet destekli güncel yaklaşımların kullanılması bir ihtiyaç haline gelmiştir. Buna ek olarak, araştırmalar, video tabanlı derslerin, öğrencilerin dikkatini içeriğe daha iyi odaklayarak öğrencileri motive etmek için kullanılabileceğini göstermiştir (Choi ve Johnson, 2005). Nitekim eğitim teknolojileri ile ilgili alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, öğretme-öğrenme ortamlarında eğitimin teknolojiyle bütünleştirildiği ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı ön plana çıkmaktadır (Aydın, 2016; Bell, 2015; Farah, 2014). Bu öğretim modellerinden biri olan ters yüz öğrenme de özellikle ders dışı etkinliklerde (video, öğrenme portalları vb.) teknolojiye dayanmaktadır. Bu anlamda ters yüz edilmiş öğrenmenin belirli ölçüde internet erişimi ve teknolojik araç gereçlerin kullanımını gerektirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla internet erişimine ve teknolojik araç gereçlere sahip olan öğrencilerin ters yüz öğrenme açısından hazırbulunuşluklarının artması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, evinde internet erişimine sahip olan öğrencilerin araştırma ve sorgulamaya ilişkin daha olumlu tutum geliştirmeleri üzerinde internetin önemli bir bilgi kaynağı olarak kullanıldığı günümüzde bilgiye erişimde sağladığı olanak ve kolaylıklar önemli bir etken olarak görülebilir.

Araştırmada, yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarının ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarının daha yüksek olduğu; fakat öğrencilerin araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının aile gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde değişmediği belirlenmiştir. Bu durumda, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi yüksek okullarda öğrenim gören ve aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin ters yüz öğrenmeye daha hazır oldukları, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi yüksek okullarda okuyan öğrencilerin aynı zamanda araştırma ve sorgulamaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrencilerin okula katılım süreçleri ve okul başarısı üzerinde etkilidir (Tansel, 2002). Sosyo-ekonomik düzeyin yüksek olması, öğrencilerin öğrenme sürecini birçok açıdan kolaylaştırmaktadır.

Örneğin; bu tür ailelerin çocuklarına sundukları materyal, fırsatlar ve olanaklar çocuğun bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyo-kültürel gelişimini desteklemektedir (Teachman, 1987). Öte yandan, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin yaşadıkları bölge, çevre ve ortamın özellikleri çocuğun gelişimini destekleyecek etkenlerden yoksundur. Ailenin sosyo-ekonomik ve gelir düzeyinden etkilenen bir diğer faktör çocuğun kaynaklara, araç ve gereçlere ulaşım şansıdır. Sosyo-ekonomik ve gelir düzeyi yüksek aileler çocuklarına her türlü materyali temin edebilirken, sosyo-ekonomik ve gelir düzeyi düşük aileler bu bakımdan yetersiz kalabilmektedir (Çiftçi ve Çağlar, 2014). Dolayısıyla, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin ve bununla ilişkili olarak aile gelir düzeyinin çocuğun hazırbulunuşluk, tutum ve becerilerinin gelişiminde belirleyici olduğunu söylemek mümkündür. Sonuç olarak, ilgili alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, aile gelir düzeyi ile okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin ilişkili olduğu düşünülerek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi yüksek okullarda öğrenim gören ve aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin ters yüz öğrenmeye daha hazır olmaları ve araştırma sorgulamaya yönelik daha olumlu tutum geliştirmelerinin, ailenin ve çevrenin bilgiye erişme açısından sunduğu olanaklar (internet ve teknolojik araç gereçler), sağladığı fırsatlar ve öğrenme ortamı ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ile araştırma sorgulamaya yönelik tutumları arasında olumlu ilişkilerin olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin araştırma sorgulamaya yönelik tutumları arttıkça ters yüz öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının da arttığı söylenebilir. Ters yüz öğrenmenin gerektirdiği öğrenmenin sorumluluğunu alma, öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlama gibi özellikleri yapılandırmacı yaklaşımın şartlarını taşıyan araştırma sorgulama ile bağlantılıdır. Yapılandırmacı yaklaşım bu yönüyle öğrenciyi bilginin pasif alıcısı olarak gören davranışçı yaklaşımdan keskin bir şekilde ayrılmaktadır (Carwile, 2007; Rovai, 2004). Bireyler bilgiyi araştıran ve sorgulayan aktif öğrenenlerdir (Yurdakul, 2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerini geliştirebilecek deneyimler kazanmalarını sağlayacak öğrenme yaşantılarını oluşturabilecekleri, öğrenen merkezli aktivitelere olanak sağlayan bir ortamdır (Neo ve Neo, 2009). Yapılandırmacı sınıf ortamında öğretmen bilginin tek otoritesi olmak yerine öğrencilerin araştırmalarına yol gösteren ve tecrübeler edinmelerini sağlayan kişidir (Nikitina, 2010). Bu sayede, iyi planlanmış bir öğrenme ortamında öğrenciler “nasıl öğrenileceğini” öğrenirler (Iofciu, Miron ve Antohe, 2011). Araştırma sorgulamaya yönelik öğrenmede ve ters yüz edilmiş sınıflarda öğrencilerin geleneksel öğrenme yöntemleri olarak addedilen ezbere dayalı öğretim veya sürekli tekrar yapılması değil, aksine bilgiyi sürekli olarak sorgulama yöntemiyle temellendirilmeleri ve öğrenci zemininde bu süreci yaşamaları görüşü hakimdir. Her iki öğrenmede temel alınan noktalar öğrencinin bireysel görüşleri ve istekleri doğrultusunda bir öğrenme sürecini merkeze alması, sadece okula ve sınıf içi öğrenmeye bağımlı değil, sınıf dışı öğrenmeye ağırlık vermesi ve bu bilgileri öğrencilerin istekleri doğrultusunda devam ettirmesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca her iki yöntem de öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi gerektiği düşüncesi çevresinde hemfikirdir. Dolayısıyla, ters yüz öğrenme modelinde öğrencilerin kuramsal bilgiyi sınıf dışında hem öğretmen desteği hem de kendi çabalarıyla öğrenmesi temel alındığı için öğrencilerin sahip oldukları araştırma sorgulama beceri ve tutumlarının bu modele ilişkin hazırbulunuşluğu olumlu etkilediği düşünülebilir.

Sonuç olarak araştırmada ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının olumlu yönde ilişkili olduğu, ayrıca internet, teknolojik araç gereçler, aile gelir düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi gibi değişkenlere göre öğrencilerin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ve araştırma sorgulamaya yönelik tutumlarının farklılaştığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin bilişim teknolojilerini sürekli kullanabilme imkânının ters yüz öğrenme hazırbulunuşluğunu artırdığı sonucu göz önünde bulundurularak öğrencilerin mümkün olabildiğince bilgisayar ve interneti doğru şekilde ve öğrenme amaçlı kullanabilmeleri sağlanabilir. Ters yüz öğrenme açısından, gerekli internet erişimine sahip olmayan öğrenciler için ders içerikleri bir DVD'ye aktarılabilir. Aynı zamanda teknoloji yeterliği az olan öğrenciler internet ve teknoloji kullanımı konusunda cesaretlendirilmelidir. Ters yüz öğrenme ve araştırma sorgulamaya dönük yaklaşım ve modellerle öğretimi farklılaştırmanın öneminden hareketle, bu modellerin ülkemizde kullanımını artırmaya yönelik öğretmenlerin bu yaklaşımları öğretimde nasıl işe koşacaklarına ilişkin bilgilendirilmeleri önerilebilir.

Kaynaklar

- Akkoyunlu, B. ve Gündüz, A. Y. (2015, Nisan). *Dönüştürülmüş (flipped) sınıflar uygulaması: Bir ders örneği*. 5th International Symposium of Policies and Issues on Teacher Education, Bakü, Azerbaycan.
- Aydın, B. (2016). *The effects of flipped classroom model on academic achievement, homework/task stress level and transfer of learning* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Babadoğan, C. ve Gürkan, T. (2002). Sorgulayıcı öğretim stratejisinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(2), 147-160.
- Bell, M. R. (2015). *An investigation of the impact of a flipped classroom instructional approach on high school students' content knowledge and attitudes toward the learning environment* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Brigham Young University, Utah.
- Bergmann, J., Overmyer, J. ve Wilie, B. (2012). The flipped class: Myths versus reality. The Daily Riff [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://kmtrosclair.files.wordpress.com/2015/06/the-flipped-class-myths-vs-reality-the-daily-riff-be-smarter-about-education.pdf>
- Bergmann, J. ve Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Alexandria, VA: International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. L. ve Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition*, 30, 1-18.
- Boyras, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Bozkurt Altan, E. (2017). Disipliner yapıdaki derslerde STEM eğitimi: Tasarım temelli öğrenme ve probleme dayalı STEM uygulamaları. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM-STEM) eğitimi. Salih Çepni (Ed). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carwile, J. (2007). A constructivist approach to online teaching and learning. *Inquiry*, 12(1), 68-73.
- Choi, H. J. ve Johnson, S. D. (2005). The effect of context-based video instruction on learning and motivation in on-line courses. *The American Journal of Distance Education*, 19(4), 215-227.
- Çalışkan, H. ve Turan, R. (2008). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 603-627.
- Çelik, E., Yıldırım, S. ve Yıldırım, G. (2018). Uygulayıcıların ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarına yönelik deneyimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 192-211.
- Çiftçi, C. ve Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175.
- Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- Davis, S. A. (2005). *Inquiry-based learning templates for creating online educational paths* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). A&M University, Texas.
- Davis, B. C. ve Shade, D. D. (1994). Integrate, don't isolate computers in the early childhood curriculum [ERIC Document Reproduction Service]. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376991.pdf>
- Duerdan, D. (2013). Disadvantages of a flipped classroom [Blog yazısı]. Erişim adresi: <http://www.360-edu.com/commentary/disadvantages-of-a-flipped-classroom.htm#.UtaQkvRdUpW>.
- Durak, Y. H. (2017). Ortaokul öğrencileri için ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinin Türkçe'ye

- uyarlanması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1056-1068.
- Engin, M. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(5), 12-26.
- Engin, M. ve Donancı, S. (2014). Flipping the classroom in an academic writing course. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 3 (1), 94-98.
- Farah, M. (2014). *The impact of using flipped classroom instruction on the writing performance of twelfth grade female Emirati students in the applied technology high school (ATHS)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The British University, Dubai.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006, Eylül). *Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
- Gençer, B., G., Gürbulak, N. ve Adıgüzel, T. (2014, Şubat). *Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi*. International Teacher Education Conference Konferasında sunulan bildiri, Dubai, UAE .
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- Iofciu, F., Miron, C. ve Antohe, S. (2011). A constructivist approach of advanced physics concepts: Using a cognitive map for the study of magnetoresistive materials. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, 461-465.
- Johnson, D. (2012). Power up! Taking charge of online learning. *Educational Leadership*, 70(3), 84-85.
- Karamustafaoğlu, S. ve Havuz, A. (2016). Inquiry based learning and its effectiveness. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 40-54.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kardaş, F. ve Yeşilyaprak, B. (2015). Eğitim ve öğretimde güncel bir yaklaşım: Teknoloji destekli esnek öğrenme (flipped learning) modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 103-121.
- Kertil, M. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin modelleme sürecinde incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, Ö., Ozan, C. E. ve Karamustafaoğlu, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin araştırma sorgulamaya dönük öz-yeterlilik algı ölçeği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 679-695.
- Kozikoğlu, İ. (2019). Analysis of the studies concerning flipped learning model: A comparative meta-synthesis study. *International Journal of Instruction*, 12(1), 851-868.
- Kurt, A. A., Çoklar, A. N., Kılıçer, K. ve Yıldırım, Y. (2008). Evaluation of the skills of K12 students regarding the national educational technology standards for students (Nets-S) in Turkey. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 7(3), 6-14.
- Lage, M., Platt, G. ve Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., ... ve Mumper, R. J. (2014). The flipped classroom: a course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine*, 89(2), 236-243.
- Neo, M. ve Neo, T. K. (2009). Engaging students in multimedia-mediated Constructivist learning—Students' perceptions. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(2), 254-266.

- Nikitina, L. (2010). Addressing pedagogical dilemmas in a constructivist language learning experience. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 90-106.
- Odabaşı, H. F. (2010). *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler*, H.F.Odabaşı (Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Perry, V. R. ve Richardson, C. P. (2001, Ekim). *The New Mexico tech Master of Science Teaching program: An exemplary model of inquiry-based learning*. 31st Annual Frontiers in Education Conference Konferansında sunulan bildiri, Reno, Nevada.
- Rovai, A.P. (2004). A constructivist approach to online college learning. *Internet and Higher Education*, 7(2), 79-93.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Journal of Qualitative Research in Education*, 2(2), 27-42.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 18-19.
- Tansel, A. (2002). Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey: individual, household and community factors. *Economics of Education Review*, 21(5), 455-470.
- Teachman, J. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment. *American Sociological Review*, 52(4), 548-557.
- Torun, F. ve Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yaşar, Ş. ve Duban, N. (2009). Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri. *İlköğretim Online*, 8(2), 457-475.
- Yurdakul, B. (2010). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 39- 65). Ankara: Pegem Akademi.
- Zownorega, J. S. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics based physics class* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eastern Illinois University, Illinois.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With the rapid development of science and technology, change and development in social structure has become inevitable. These changes and developments had to show itself in the field of education. In today's age, formal or face-to-face learning is not sufficient alone to meet the educational needs of individuals and this situation brings learning out of the school environment. Therefore, educators are also looking for new technologies by using educational technologies. In this study, it is aimed to investigate the relationship between secondary school students' flipped learning readiness and their attitudes towards researching/questioning. Correlational survey model was used in this study. For this general purpose, the following questions were addressed in this study:

1. What are the level of secondary school students' attitudes towards researching/questioning and their flipped learning readiness?
2. Do secondary school students' attitudes towards researching/questioning and their flipped learning readiness differ significantly according to the variables such as having internet, computer, smart phone, socio-economic level of the school and family income level?
3. Is there a significant relationship between secondary school students' flipped learning readiness and their attitudes towards researching/questioning?

In contemporary education approach, new student-centered and technology-supported approaches emerge. These approaches prioritize the student's active participation in the learning process and the integration of technology into education. The student tries to reach the information by taking responsibility for learning and researching/questioning. There are studies in the literature concerning flipped learning (Bergmann, Overmyer and Wilie, 2012; Bergman and Sams, 2012; Boyraz, 2014; Çelik, Yıldırım and Yıldırım, 2018; Duerdan, 2013; Engin, 2014; Engin and Donancı, 2014; Fer and Cırık, 2006; Gençer, 2015; Gençer, Gürbulak and Adıgüzel, 2014; Kozikoğlu, 2019; Turan, 2015) and attitude towards researching/questioning (Babadoğan and Gürkan, 2002; Çalışkan and Turan, 2008; Karamustafaoğlu and Havuz, 2016; Yaşar and Duban, 2009). However, no study has been reached on the relationship between secondary school students' flipped learning readiness and their attitudes towards researching/questioning. In this respect, this study is important in terms of determining the relationship between secondary school students' attitudes towards researching/questioning and flipped learning readiness. In addition, most of the studies in the literature on flipped learning are experimental studies examining the effect of flipped learning on various variables. However, factors such as materials, opportunities, students and teachers must be suitable for flipped learning to be applied effectively. Therefore, it is thought that this study will contribute to the literature in order to determine flipped learning readiness of the students as one of these factors. In addition, this study is important in determining secondary school students' attitudes towards researching/questioning, which is one of the 21st century learning skills.

Method

This study was conducted with 362 secondary school students studying in Van. As data collection tools, "Flipped Learning Readiness Scale for Secondary School Students and "Attitude towards Researching/Questioning Scale for Secondary School Students" were used. Arithmetic mean, standard deviation, t test, ANOVA and Pearson Product Moment Correlation Coefficient were used for data analysis.

Results

As a result of the study, it was determined that secondary school students' attitudes towards researching/questioning and their flipped learning readiness are at high level. In this study, it was concluded that students with internet connection at home had higher level of flipped learning readiness and attitudes towards researching/questioning. It was concluded that students with computer and smart phone had higher level of flipped learning readiness, but students' attitudes towards researching/questioning did not show significant difference according to having computer and smart phone. It was determined that the students,

who study at schools with high socio-economic development level, have higher level of flipped learning readiness and attitudes towards researching/questioning. It was determined that students with a high level of family income had higher flipped learning readiness; however, it was determined that students' attitudes towards researching/questioning did not show significant difference according to family income level. In addition, it was concluded that there is a positive and significant relationship between secondary school students' attitudes towards researching/questioning and their flipped learning readiness.

Conclusion

As a result, it was observed that the students' attitudes towards researching/questioning and their flipped learning readiness differed significantly according to the variables such as internet, technological tools, family income level and socio-economic development level of the school. In line with the results of this study, it should be ensured that students intertwined with computer and internet as much as possible, considering that the possibility of continuous use of information technologies improves flipped learning readiness. For flipped learning, course contents can be transferred to a DVD for students who do not have the necessary internet access. At the same time, students with low technology competence should be encouraged to use the internet and technology. Considering the importance of differentiating instruction with research-oriented approach and flipped learning model, it is thought to be important in increasing the teachers' motivation to use and inform about these approaches and technologies.

A Case Study in University and Community Integration: Science Meets with Children at University¹

Neriman ARAL*
Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL**
Figen GÜRSOY***
Saliha ÇETİN SULTANOĞLU****
Ezgi FİNDİK*****
Aybüke YURTERİ TİRYAKİ*****

Abstract: This study was undertaken to investigate whether children's perceptions of science and scientists changed following their participation in the science education program within the scope of "Science Meets with Children at University" - the project which was initiated at Ankara University by Ankara Development Agency, and it was also intended to find out whether the science education program affected children's future job choices. Within the scope of the project "Science Meets with Children at University", 6319 children attended half-day education sessions. "Questionnaire of Views on Science and Scientists" was administered to 4688 of the children who volunteered to take part in the study. The results indicated that there were changes in the views of the children following the education program, their views on science and the scientist changed positively after education program 90,4% of children reported they would like to choose a science-related career in the future and 90.1% of them said they would like to attend the education program again.

Keywords: Science, Science Education, University and Society, Society and Science

Üniversite ve Toplum Bütünleşmesinde Örnek Bir Uygulama: Bilim Üniversitede Çocuklarla Buluşuyor

Öz: Ankara Üniversitesi'nde Ankara Kalkınma Ajansı desteği ile gerçekleştirilen bu araştırmada, Bilim Üniversitede Çocuklarla Buluşuyor kapsamındaki bilim eğitimi programlarının çocukların bilim ve bilim insanına ilişkin algılarında programa katılımlarının etkisinin olup olmadığı ve bilim eğitimi programlarının çocukların gelecekteki meslek seçimlerini etkileyip etkilemediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. "Bilim Üniversitede Çocuklarla Buluşuyor!" projesi kapsamında Ankara ili içerisindeki 6319 çocuğa programlar tarafından gerçekleştirilen eğitimler yarım gün olarak verilmiştir. Çalışmaya katılan çocuklardan gönüllü olan 4688'ine etkinliğin öncesinde ve sonrasında Bilim ve Bilim İnsanı Hakkındaki Görüşler Anketi uygulanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde çalışmaya gönüllü katılan çocukların eğitime katılımından önceki görüşleri ile eğitime katıldıktan sonraki görüşleri arasında değişiklikler olduğu, bilime ve bilim insanına olan görüşleri, eğitim sonrasında olumlu yönde değiştiği, %90,4'ünün eğitimler sonrasında gelecekte bilim ile ilgili bir meslek seçmek istediklerini belirttiği, %90,1'inin ise eğitimlere tekrar katılmak istediklerini ifade ettikleri saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda çocukların bilim hakkındaki düşüncelerinin olumlu yöne kayması adına yaparak yaşayarak gerçekleştirilen çocuk merkezli bilim eğitimlerin yaygınlaştırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Bilim, Bilim Eğitimi, Üniversite ve Toplum, Toplum ve Bilim

Received:14.02.2019

Accepted:05.08.2019

Article Type: Research Article

¹ This research is presented as an oral presentation at 3rd International Eurasian Educational Research Conference on 31 May-3 June 2016.

* Ankara University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Ankara, Turkey, e-mail: aralneriman@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9266-938X>

** Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Elementary Education, Ankara, Turkey, e-mail: eozdogan@ankara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6876-183X>

*** Ankara University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Ankara, Turkey, e-mail: gursoyf@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6199-4024>

**** Ankara University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Ankara, Turkey, e-mail: salihacetin46@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1374-2399>

***** Ankara University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Ankara, Turkey, e-mail: efindik@ankara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0466-7131>

***** Ankara University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Ankara, Turkey, e-mail: ayurteriii@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9475-4844>

To cite/Atıf için

Aral, N., Özdoğan Özbal, E., Gürsoy, F., Çetin Sultanoğlu, S., Fındık, E. & Yurteri Tiryaki, A. (2019). A case study in university and community integration: Science meets with children at university. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 202-215.

In the progress of societies, sustainability plays a significant role in cultivating individuals who know how to acquire and use scientific knowledge. Science is a process that starts with observations on phenomena and objects and makes deductions by formulating hypotheses about the reasons based on these observations, and it refers to the acquisition, improvement and modification of the new knowledge. Scientific thinking and skills need to be developed for the science to move in the positive direction (Arslan & Çakıroğlu, 2006; Büyüктаşkapu, 2010; Doğan Bora, Duschl, Schweingruber & Shouse, 2007)

In a broad sense, science is described as both the body of knowledge and the activities that give rise to that knowledge (Zimmerman, 2000). In this sense, given that science is a process starting with questioning and curiosity, it can be said that all children are born as a scientist. Children gain new experiences and explore the world by observing their environment. It is therefore important that children become familiar with the science and acquire science process skills. Though children's thinking styles are generally identified by terms such as "misunderstanding", "misconception", "prejudice", "pseudo-knowledge" and "naive" (Havu-Nuutinen, & Ahtee, 2007; Holmes, Liden & Shin, 2013), it is stated that scientific thinking skills believed to emerge during childhood and adolescence (Kuhn & Pearsall, 2000) and the scientific research processes of scientists show similar characteristics (Driver and Easley, 1978). It is noteworthy that children acquire these processes including the skills of observation, classification, measure, communication, prediction and deduction since these skills contribute to the development of children in many areas, especially in the area of cognitive development (Büyüктаşkapu, 2010; Charlesworth & Lind, 2013; Peters & Stout, 2006; Şahin, 2000).

Today, advances in science and technology determine the level of development of countries and new trends therefore have begun to appear in order to engage children in science and technology (Turkish Academy of Sciences [Türkiye Bilimler Akademisi], 2013). It is known that there is a significant relationship between the growth of science in society and children's early interaction with it and the level of development and welfare of nations, and it is even seen that the development levels of countries increase thanks to the science. Odell, Hewett, Bowan and Boone (1993) found that children's perceptions and stereotypical images of scientists have an effect on their career plans. Building awareness of science among children at early ages is important in terms of nurturing the scientists of tomorrow and choosing a science-related career in the future. Science-related concepts can develop naturally by themselves or they can be learnt through a planned education (Kandır, Yaşar, İnal, Yazıcı, Uyanık & Yazıcı, 2012). What matters here is to evoke children's sense of curiosity and offer experiences that help them explore and actively participate, instead of simply presenting the knowledge and expecting them to memorize it (Lind, 2001).

A large body of research emphasize the importance of children's interaction with science at early ages (Eshach & Fried, 2005; Howes, 2008; Siry & Kremer, 2011; Yoon & Onchwari, 2006). Science education enables children to systemize the knowledge they, starting from birth, have gained through their observations on the environment, nature and life, and it also enriches the process that allows children to attain scientific knowledge by supporting their innate curiosity (Bathgate, Schunn & Correnti, 2014; Luce & Hsi, 2015). Science education adopts an approach that focuses on the process instead of the outcome and in which students are active learners, rather than a traditional approach in which children take on passive roles while teachers are the centre of the process (Uyanık Balat, 2010). Besides, it helps children better understand science when they are given a chance to talk about science and take part in interactive activities based on a scientific phenomenon (Siry & Lang, 2010). At this point, providing child-centred activities and practices, the teachers showing a leadership in a way to let children participate actively and the observations made on each child throughout the process (Çalışkan & Turan, 2010) will support children's engagement with science and their involvement in scientific processes. Moreover, institutions like science centres that enable children's active participation in science-related activities have a significant place in science education (Danilov, 2010).

It is important and essential in science education that children have a chance of making direct observations and get first-hand experiences in the nature. In a study, children were given science education, some using real materials while others simulators, and it was found that children working with real materials, compared to those using simulators, were better at transferring what they learnt into their everyday life (Bilek, 2010). For that reason, there is a need to create environments that will give children an opportunity to make observations.

Materials and teaching methods hold an important place in children's understanding of scientific concepts and knowledge (Jurow & Creighton, 2005). These might be influential in the development of their scientific thought and imagination, in making connections between the facts and concepts they meet in their environment and in increasing their level of scientific literacy (James, 2013). At this point, there is a need for institutions that produce knowledge and nurture scientists and a need for their role in leading people to science education studies. Science education does not always have to take place at school or laboratory. Though it is thought that science-related learning experiences are mostly gained at school, the reality is that much of learning experience is gained in socio-cultural context outside schools (Osborne & Dillon, 2008; Shaby, Assaraf & Tishler, 2016; Tscholl and Lindgren, 2016). Informal science learning environments might help children develop a positive attitude towards science (Bamberger & Tal, 2007). Children can be offered science education in many parts of life. It is seen that centres that draw children into science at early ages have been established across the globe in recent years. At this point, the universities where science is produced and where scientists work are gaining importance. Universities take on key roles in popularizing science and providing science education through correct channels. Besides producing science, universities are mostly responsible for establishing the relationship between science and the society (Ozdogan Ozbal & Aral, 2015). For that reason, universities play a fundamental role in making children interested and engaged in science. Besides providing higher education, universities help children grow up as individuals who wonder, criticise and question by bringing children and science together and integrating them into the society (Dworsky, 2015). Accordingly, children's universities or children's science centres established in universities have taken on leading roles in assisting them in their path to successful integration with society.

In the literature, there is a variety of studies in relation to children's contact with science or the development of scientific thought. In their study investigating children's opinions on the phenomena related to the natural sciences, Siry and Kremer (2011) studied with 5-6 year-old children and they found that peer or group work creates opportunities for co-learning and learning from each other. In another study, Metin and Leblebicioğlu (2011) investigated the effect of a science camp on the views of sixth and seventh graders about science. They found that children's views about science reached a more scientific level, their learning experiences related to scientific processes such as data collection, measure and interpretation increased and children gained a more detailed knowledge of scientific process by the end of the camp experience.

A review of related studies (Akgündüz et al., 2015) carried out in Turkey indicate that studies offering the opportunity that children can actively be involved in the process are still in the early stages. An overview of the studies conducted abroad show that there are many studies focusing on topics such as science education or scientific thinking skills at early ages (Klahr, Zimmerman & Jirout, 2011; Kuhn, 1993). At this point, it is thought that children's science centres or children's universities assume important responsibilities with regard to facilitating integration with society, building an awareness of science and scientists and developing a positive attitude towards science. It is also important for children to choose the profession of scientists. In the process of choosing a profession, it is important to break prejudices towards a profession and to have knowledge about the profession from an early age. Though there are many approaches related to job choices of children, it is usually stressed that these choices are largely affected by the family, personal traits of the child, the existing social structure, economic conditions, policies and education (Yaylacı, 2007). It can be ensured that meeting children with scientists and scientists from an early age will break these prejudices and encourage them to choose this profession.

The purpose of this study is therefore to help primary school children of different age groups develop an awareness of science, scientists and scientific point of view, to investigate whether children's perceptions of science and scientists have changed following their participation in the science education program within the scope of project called "Science Meets with Children at University", which was initiated at Children's University of Ankara and financed by Ankara Development Agency and to find out whether the education provided for children affected their future job choices. In the scope of the project, the education programs within the body of Ankara University Coordinatorship of Children's Science Center (Anyone Who Does Not Like Math?, Insect Festival School, School of Astronomy, Water School, DNA-the Code of Life, School of Life

Sciences, Who Shakes Our World?, My Little Friends- Insects, Creative Art, School of Nature Science, Kid Gardeners) were implemented with children. Before and after the programs children's views about science, scientists and future job choices were taken. This study will therefore address the following research questions:

- Is there a change in children's perceptions of science following their participation in science education?
- Is there a change in children's perceptions of scientists following their participation in science education?
- Does science education have an effect on children's future job choices?

Method

Research Model

The current study utilized a single-group pretest-posttest design in order to identify future job preferences of children and their perceptions of science and scientists prior to and following the education program and to measure the effect of the provided science education. In the design, children's perceptions of science and scientists and their future job choices constituted the dependent variable while education programs pertaining to different disciplines of science made up the independent variable.

Participants

The Project "Science Meets with Children at University" was carried out with children living in the centre of Ankara. Those who volunteered to participate in the science program within body of Ankara Children's University were included in the project. Within the scope of the project, 6319 children in Ankara attended half-day education sessions in various parts of the university between January and June 2015 based on the programs related to the different disciplines (Agriculture, Antropology, Astronomy, Biology, Enginnering, Mathematics) of science. The questionnaires completed by 4688 of the children who volunteered to be a part of the study were included in the analyses. Of these 4688 children, 51.1% were female, 49.9% were male, and majority of them (52.8%) were third and fourth grade students. More than fifty percent of the participants were selected from regions with low socio-economic status. The participant group consists of students studying in public schools.

Data Collection Tools

The data of the study was collected using the "Questionnaire of Views on Science and Scientists". For this questionnaire, a review of literature was first performed and then a pool of questions was created. Expert views were sought on the pool of questions and the questionnaire was then modified based on the expert views and administered to two children from the age groups of 7-14 years. Necessary corrections and modifications were done for questions causing ambiguity and the questionnaire form was made ready to use for the sample. The questionnaire form consists of two chapters. In the first chapter there are questions with regard to gender, age and grade level while the second includes questions regarding the expectations about the education, the purpose of the education, concepts related to the word "science", whether to be a scientist in the future and children's future job choices. Following the science education, children answered the extra question "Would you like to take part in this education program again?" at the end of the questionnaire form. Some examples of questions;

- Which of the following might be the purpose of the event you attended? Please specify the two most appropriate for you.
 1. Meeting with scientists
 2. To recognize a branch of science
 3. Meeting the fun side of science
 4. Other

- Which of the following or which could be related to the word science? (Specify 3 suitable for you)

1. Entertainment	5. Loneliness	9. Other
2. Work hard	6. Very difficult	
3. Boring	7. Enjoyable	
4. Innovations	8. Research	
- Which profession do you want to choose in the future?

In order to ensure the scope validity of the research, the draft questions examined by five field experts were tested with 30 children in a pilot study and the questions were finalized. In order to provide validity and reliability, it was ensured that the researchers reached consensus on the questions requiring category such as occupational knowledge or the purpose of the research. In order to ensure the reliability of the analysis, the data were coded and evaluated separately by the researchers.

Education Programs

Within the scope of the project, the education programs within the body of Ankara University Coordinatorship of Children's Science Center (Anyone Who Does Not Like Math?, Insect Festival School, School of Astronomy, Water School, DNA-the Code of Life, School of Life Sciences, Who Shakes Our World?, My Little Friends- Insects, Creative Art, School of Nature Science, Kid Gardeners) were implemented with children. These programs have been developed by various disciplines of science based on the "Program Development Guide" and assessed and confirmed by the members of the science board and the board of directors of Ankara University Coordinatorship of Children's Science Center. These programs are briefly described below.

Anyone Who Does Not Like Math? - The purpose of this program is to help students make connections between science and everyday life, discover the nature of science and scientific method, realize the relationship of math with arts and sport, and discover the lively aspect of science by having fun as well as raising an awareness of the role of math in our life. Insect Festival School – This program intends to develop consciousness on ecology by building an awareness of insects, encourage scientific studies and lesson children's negative feelings such as fear and disgust, which are usually based on false information, and allow them to develop healthy attitudes towards insects. School of Astronomy helps children be familiar with the science of astronomy at earlier years of life and gives them an opportunity to know about the extraterrestrial life. Water School aims to introduce and popularize aquatic ecosystems as one of our major natural resources throughout the education program on water and wetlands and to form a background by raising an awareness of their protection among primary and secondary school students. DNA-The Code of Life – The purpose of this program is to teach children an increasingly important molecule, the DNA molecule that forms the basis of molecular biology and genetics. School of Life Sciences – In this program, the goal is to help children know about themselves biologically, offer them an opportunity to perform measurements and examinations on main body parts and bones, provide information about the body structure of humans and the characteristics which distinguish us from other species, get them know about their own body types and understand which sports their body is suitable anatomically and explain the biological and cultural changes human beings have undergone from past to present by providing tangible evidence. Who Shakes Our World? – This program was developed to raise awareness of what happens underground during an earthquake and its observable effects on the Earth's surface and teach students what precautions to take before an earthquake occurs and how to act so that they can keep themselves safe during earthquakes. My Little Friends- Insects is an education program developed to convince children that not all insects are harmful or dangerous and there are insects that are very useful for our life. School of Creative Arts – the main aim of this program is to build awareness of artistic point of view, aesthetic values and various kinds of arts. School of Nature Sciences intends to teach 5-6 year-old children the basic principles of the nature events and develop an awareness and sensitivity towards the nature and its inhabitants. The purpose of the education program Kid Gardeners is to introduce agricultural products and agricultural production processes to primary school children aged 10-11 years and help them learn by watching and doing, give them a chance to explore the nature and the cycles of nature,

increase their love of nature by arousing their curiosity about nature and improve their physical and social skills using the approach “learning through play”.

Data Collection and Analysis

The implementation process of each program is lengthened and shortened according to the content of the program. Some programs were implemented half a day while some programs were implemented as a full day. 15 minutes before and after the implementation of the programs is reserved for the implementation of pre-test and post-tests. The data collected prior to and following the science education using the Questionnaire of Views on Science and Scientists was evaluated and then entered into the computer for data analysis. The data obtained was analysed in terms of frequency and percentages.

Results

In order to investigate whether children’s perceptions of science and scientists changed and find out whether the education provided for children affected their future job choices, 4688 children were included in the study which was undertaken within the scope “Science Meets with Children at University”, a project which was initiated at Ankara University with the support of Ankara Development Agency. The collected data was presented below. In order to identify children’s expectations before education, they were asked “What do you think might be in the education you will participate in?” The collected data was given in Table 1.

Table I

Distribution of children’s expectations about science education program

Expectations About Education	N	%
Acquiring Scientific Knowledge	1406	30
Enjoyable Activity	681	14,5
Doing a Class	2106	44,9
Problem Solving	806	17,2
Reading Books	502	10,7
Other	398	8,5

As can be seen in Table 1, 44.9% of the children participating in the education programs expected to study lesson, prior to the education. As 30% of the children were already informed by their teachers, it was not surprising that they knew they would acquire scientific knowledge. The reason for this is that some teachers give information to the students in advance by giving information about the program they will attend.

The views of the participating children about the purpose of education were examined prior to and following the education program and the results were presented in Table 2.

Table II

Distribution of children’s views on the purpose of education prior to and following the education program

Purpose of Education	Prior to Education		Following Education	
	n	%	n	%
Meeting with Scientists	1544	32,9	1698	36,2
Learning about a scientific discipline	2392	51,0	2983	63,6
Exploring the fun side of science	2542	54,2	3480	74,2
Other	209	44,6	522	11,1

As shown in Table 2, more than half of the children thought that the purpose of the education was to learn about a scientific discipline (51.0%) and to explore the fun side of science (54.2%). After education program, it was seen that 63.6% of the children responded that the purpose of the education was to learn about a scientific discipline and 74.2% stated that the purpose was to explore the fun side of science. Before the education took place, those who gave their answers as other explained the purpose of the education using expressions such as learning mathematics, learning science, doing a class, gaining knowledge or studying. Following the education, it was seen that they gave explanations such as love of animal, having fun, learning by playing and love of science regarding the purpose of the education.

Distribution of children's views about science-related concepts before and after the education program was indicated in Table 3.

Table III

Distribution of children's views about science-related concepts before and after the education program

Science-Related Concepts	Prior to Education		Following Education	
	n	%	n	%
Fun	258	5,5	987	21,1
Working hard	822	17,5	785	16,7
Boring	453	9,7	121	2,6
Innovations	508	10,8	741	15,8
Loneliness	545	11,6	229	4,9
Too hard	908	19,4	201	4,3
Enjoyable	457	9,7	818	17,4
Research	526	11,2	614	13,1
Other	211	4,5	192	4,1

As evidenced by Table 3, %19.4 of the children found science too hard, 5.5 % of them saw it as fun prior to the education. On the other hand, following the education children found science %21.1 fun and % 2.6 boring.

Some changes were observed in the responses of participant children following the education program. They mostly associated science with the concepts fun (21.1%), enjoyable (17.4%) and working hard (16.7%) after the education program.

Before and after the education, responses were sought and received on children's future job choices and these responses were given in Table 4.

Table IV

Distribution of children's responses about their future job choices before and after science education program.

Future Job Choices	Prior to Education		Following Education	
	n	%	n	%
Teacher	1188	25,3	907	19,3
Police Officer	1273	27,2	798	17,0
Doctor	411	8,8	671	14,3
Judge- Lawyer	103	2,2	98	2,1
Pilot	51	1,1	61	1,3
Scientist	0	0,0	306	6,5
Architect	304	6,5	299	6,4
Engineer	1073	22,9	1107	23,6
Biologist	0	0,0	153	3,3
Veterinarian	41	0,9	67	1,4
Astronaut	11	0,2	52	1,1
Fashion Designer	12	0,2	7	0,1
Sportsman	61	1,3	78	1,7
Homemaker	59	1,3	1	0,0
Other	101	2,2	83	1,8
Total	4688	100	4688	100

As it is seen in Table 4, 27.2% of the children preferred to be a police officer and 25.3% said they wanted to be a teacher prior to the education. However, following the education, an increase was observed in the percentage of the children who wanted to be an engineer (23.6%); especially a significant increase was seen in the number of children who preferred to be a scientist (100%) and those preferring to be a doctor (50%), whereas the number of children preferring to be a teacher and police officer declined. Besides, those who wanted to be a homemaker decreased in number and only one child was persistent that she still wanted to a homemaker. Another remarkable point is about being a biologist. While no one stated that they wanted to be a biologist before the trainings, 153 children wanted to become a biologist after the trainings. It is thought that this situation arises from the fact that children do not know that science or do not know what this branch of science are doing before the education program. During the education program they have a chance to see

science applications and the employees working in this science.

Before and after the education program, the children were asked whether they would like to be a scientist in the future and the results were shown in Table 5.

Table V

Distribution of children's responses regarding whether to be a scientist in the future (N=4688)

	Yes %	No %
Pretest	67,8	32,2
Posttest	72,6	27,4

As indicated in Table 5, a positive increase was observed following the education in the responses of children as regards whether they would like to be a scientist, when compared to their pre-education responses. On the other hand, the question "Would you like to participate in the education again?" was asked to children. It was also found that majority of children (90.1%) would like to participate in the education again.

Discussion

The purpose of the study was to investigate whether children's perceptions of science and scientists changed and whether the education provided to children affected their future job choices. 49.9% of the children participated in the study thought that they would do a class in their science education prior to the implementation of education program. As 30% of the children were already informed by their teachers, they naturally predicted that they would acquire scientific knowledge. Science education is thought to enable children's active participation by stimulating their interest and curiosity as it is child-centered and based on hands-on activities. It is argued that traditional approach, in which students assume a more passive role with the teacher in the center of the whole process, is adopted in science education (Uyanık Balat, 2010). The analysis of children's responses showed that passive activities such as doing a class or acquiring scientific knowledge outweighed the activities requiring active involvement. Demir and Akarsu (2013) investigated the views of 31 sixth and seventh grade students about "the nature of science" and found that majority of the children had a traditional point of view regarding the nature of science. This research is important in terms of revealing children's perceptions of how to obtain information about a science. Children's perception of being passive in a science education process may limit their involvement.

Children's views about the purpose of the education program indicated that more than half of the children thought the purpose of the education was to find out about a scientific discipline (51.0%) and explore the fun side of science (54.2%). Following the education program, 63.6% of the children expressed that the purpose was to learn about a scientific discipline and for the 74.2% of them the purpose was to explore the fun side of science. Before the education took place, those who gave their answers as other explained the purpose of the education using expressions such as learning mathematics, learning science, doing a class, gaining knowledge or studying. Following the education, it was seen that they gave explanations such as love of animal, having fun, learning by playing and love of science for the purpose of the education. It is believed that children benefit more from the task-based activities that allow them to learn by doing and be involved in the process active learners. Studies (Aydede & Kesercioğlu, 2012) show that active learning environments, in this sense, are of great importance to the children as these environments are designed in a way to keep them active throughout the learning process and offer opportunities to acquire knowledge through real-life experiences. As observed in this study, active participation of children in educational programs increased the effectiveness of the study and knowledge was acquired through real life experiences.

Analysis of the children's views about science-related concepts revealed that before the education 19% of the children found science too hard, 11.6% of them saw it as loneliness and 9.7% thought it was boring prior to the education. On the other, science was also associated with positive concepts such as working hard (17.5%), doing research (11.2%), enjoyable (9.7%), innovation (10.8%) and fun (5.5%). In generally, it was seen that children associated science with positive concepts and had a traditional point of view. Some studies (Hastürk Öztürk, Demir & Kartal, 2014) supported these findings. Hastürk Öztürk, Demir and Kartal (2014)

studied children's point of view about the nature of science and asked 50 children "What is science?" 40% of the children from primary school described science as "searching for the unknowns of the world and the universe, discovering new things and how they work" while 48% of the children from secondary school said "finding and using the essential knowledge to make this world a better place to live (e.g. treating diseases, solving the problem of pollution and improving agriculture)". Güler and Akman (2006) asked six years old children about the science and most of them do not know the answer or do not seem to respond at all. Respondents defined science as knowing everything, formulas, compounds, potions, technology and inventions, experimenting, researching and studying, and the work of spacemen, engineers, doctors and professors. Based on both research and previous researchs, it is seen that the common points of understanding such as researching for science, discovering things and making discoveries are common to children.

Some changes were observed in the responses of participant children following the education program. They mostly associated science with the concepts of fun (21.1%), enjoyable (17.4%) and working hard (16.7%) after the education program. Metin and Leblebicioğlu (2011) found that children's views about science reached a more scientific level thanks to the science camp for children and they gained more detailed knowledge related to the scientific processes. Providing science education in a way different from the traditional approach, offering children opportunities to learn by doing and enabling their active participation all cause changes in children's views about science. Activities designed within this framework are considered fun and enjoyable by children. It is believed that science education will make this impact providing that it be supported with materials and experiences that arouse children's curiosity and encourage their active participation.

Analysis of the future job choices of participating children indicated that 27.2% of them preferred to be a police officer and 25.3% a teacher prior to the education. Nevertheless, following the education, an increase was observed in the percentage of the children who wanted to be an engineer (23.6%), especially a significant increase was seen in the number of children who preferred to be a scientist (100%) and those preferring to be a doctor (50%). The number of children preferring to be a teacher and police officer declined. Though there are many approaches related to job choices of children, it is usually stressed that these choices are largely affected by the family, personal traits of the child, the existing social structure, economic conditions, policies and education (Yaylacı, 2007). At this point, the activities children participated in and the education and opportunities offered to them are considered to expand their area of interest. Children's experiences and the models provided to them became important and the differences at various levels were observed in the job choices they made before and after the education program.

The distribution of children's responses regarding whether to be a scientist in the future indicated a positive increase in their desire to be a scientist in the future after they completed the science education program. This is thought to be resulting from the fact that children have lack of information or misinformation or they have no information at all about scientists, as none of the children thought of being a scientist prior to the science education. Can (2008) investigated children's views about scientists in a sample of 60 seventh grade students and discovered that during the pre-interview children in the control and experimental groups described the scientist as a person who is engaged in science and comes up with inventions. Previous research carried out with children found that children described the scientist as a person who knows how to attain scientific knowledge to make an invention. Besides describing the scientist, children were also asked to simply draw a scientist and a great majority of them depicted the scientist as a man. The female scientists were depicted as a well-groomed woman wearing a skirt and glasses whereas male scientists were depicted as an elderly man with an unkempt appearance and hair or a bald man with a goatee working in a laboratory full of chemical materials and test tubes. A large number of studies have also been conducted in Turkey to investigate the images of scientist of children across various grade levels, and similar results were obtained in these studies (Buldu, 2006; Cheng, 2013; Doğan & Öcal, 2008; Güler & Akman, 2006; Kaya, Doğan and Öcal, 2008); Korkmaz & Kavak, 2010; Oğuz-Ünver, 2010; Öcal, 2007; Yontar Toğrol, 2000). It is believed that accurate and explanatory information provided to children on areas of work-life affected children's job preferences and the science education program influenced children's career plans because it also changed their stereotypical image of scientist – a man wearing a white coat and working in a laboratory.

A majority of children (90%) responded “yes” when they were asked whether they wanted to participate again in the science education program. Children would like to be in the environments in which they feel enjoyment and therefore show active participation. Children’s science centres and children’s universities are established as it is considered important to introduce these environments to children in universities. Traditional approach maintains its existence in every stage of education including universities. It is emphasized that children’s universities take on central roles in combining modern point of view with education and putting it into practice (Dworsky, 2015). Children universities are the places which provide children with a service within the scope of mass education, equip children with academic knowledge, give them a chance to share with the academics and help them understand the academic point of view. In children’s universities, children are firstly offered with hands-on activities and then researches are conducted on the academic outputs, that is, the results of these hands-on activities. In these universities, it is intended to offer children a free thinking environment, opportunities to improve their skills especially their critical thinking and creativity skills, and an in-depth content in the areas such as astronomy, archeology and life sciences, which are not covered within the mainstream education (Aydin, 2015). As the science education provided to children involves scientific and hands-on practices that require active participation and focus on reasoning and scientific literacy, they have a prominent place in children’s desire to participate in these kinds of educational programs again (Cheng, 2013). Here, it is thought that these sorts of activities increase children’s interest and desire to participate, as they are characteristically different from those included in the mainstream education.

Conclusion and Recommendations

This study was carried out in the city centre of Ankara within the scope of the project “Science Meets with Children at University”, which was run at Ankara University with the support of Ankara Development Agency. The purpose of the study was to investigate whether children’s perceptions of science and scientists changed and whether the education provided to children affected their future job choices.

The findings of the study is limited to;

- The children who participated in the science education within the scope of the project “Science Meets with Children at University”
- The data from the “Questionnaire of Views on Science and the Scientist” administered to the children participated in the project.

4688 children were provided with a science education within the scope of the project. 50.1% of the children were female while 49.9% were male and the majority of children (52.8%) were comprised of three and fourth grade students.

It was seen that 44.9% of the children thought that they would do a class (using traditional method) prior to the science education. Regarding the purpose of the education, the responses given by the children prior to and following the education program indicated that more than half of the children were expecting to explore a scientific discipline (51.0%) and the fun side of science (54.2%). Following the education, 63.6% of the participants described the purpose of education as finding out about a scientific discipline while 74.2% stated that the purpose of the education was to explore the fun side of science. It was found that there was a change in the percentages before and after the education program, with an increase in the positive views.

Children’s views on the science-related concepts revealed that 19.4% of the children found science too hard, 5.5% of them saw it as fun prior to the education. On the other hand, following the education children found science 21.1% fun and 2.6% boring.

27.2% of the children preferred to be a police officer and 25.3% said they wanted to be a teacher prior to the education. However, following the education, an increase was observed in the percentage of the children who wanted to be an engineer (23.6%), especially a significant increase was seen in the number of children who preferred to be a scientist (100%) and those preferring to be a doctor (50%). The number of children preferring to be a teacher and police officer declined. None of the children preferred to be a biologist before

education but after 153 of them decide to be a biologist. Analysis of the future job choices of participating children showed that they mostly preferred to be a police officer and a teacher prior to the education. Nevertheless, following the education program, an increase was observed in the percentage of the children who wanted to be an engineer, a scientist or a doctor. None of the children preferred to be a scientist before the education, yet 306 children expressed that they would be a scientist in the future after they completed the education program.

Analysis of children's responses whether they would like to be a scientist in the future indicated an increase in their responses in relation to being a scientist after the education, when compared to their answers prior to the science education program. Children's responses regarding whether they would like to take part again in the education program showed that a large proportion of children (90.1%) said they would like to do so.

A general overview of the study results showed that there were differences between the views children shared before and after the science education program. It was observed that children's perceptions of science and scientists and their opinions on science-related concepts changed positively following the education; 72.6% of the children stated that they would like to participate again in a science education program and work in the area of science in the future. It was seen that the science education program had a positive effect on children.

Science education programs are changing children's views about science and scientists. Especially when it is considered that there are negative prejudices about science in our country and science education programs are important for breaking these negative prejudices and developing positive attitudes towards science from an early age. On the other hand, it is important for the students who study in the regions with low socio-economic level to meet with the scientists and scientists through the universities from an early age.

Arrangements can be made in the course contents provided in different grade levels with the purpose of popularizing science and science education and arousing awareness among children. Pre-schoolers and school age children can be encouraged to have an interest in science and involve in scientific activities by letting them explore the fun side of education using a variety of activities and games.

The importance of science education in early childhood can be emphasized through courses such as "Science", "Science and Child" and "Science Education with Children" in undergraduate and postgraduate programs of the universities that train teachers or other professionals who work with children.

Beginning from early childhood, children can be offered chances to make observations in university settings, engage in various activities and learn about science and the scientists by getting in contact with real scientists in order to improve the communication and achieve an increased integration between universities and the society. Besides universities, these studies can also be carried out in research and development centres, non-governmental organizations and various state institutions and organizations. Municipalities, which are mainly responsible for delivering service to the community, providing cultural, arts, educational and social opportunities to the people living in their boundaries and improving the standards in these areas, can make significant contributions by hosting and giving support for these kinds of educational activities. Furthermore, faculty and staff members from universities can build an awareness of science and scientists by visiting schools, especially those with inadequate conditions, and performing different activities with children.

The sexist point of view can be overcome by making arrangements in course contents, education materials and print and visual media and emphasizing that science and some professions are not only for men but also for women and a scientist can be a woman as well as a man.

References

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım.
- Aydede, M. N. & Kesercioğlu, T. (2012). The effect of active learning applications on the students' self-directed learning skills. *HU Journal of Education*, 43, 37-49.

- Aydın, M. (2015). *Açılış Konuşmaları*, In A. Kaplan Sayı, Z. Topçu, T. G. Medet, Ç. Özdemir (Eds.), *Avrupa ve Türkiye’de Çocuk Üniversiteleri Raporu*. Retrieved from <https://www.aydin.edu.tr/belgeler/CocukUniversitesiRaporu.pdf>
- Bamberger, Y. & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75-95.
- Bathgate, M. E., Schunn, C. D. & Correnti, R. (2014). Children's motivation toward science across contexts, manner of interaction, and topic. *Science Education*, 98(2), 189-215.
- Bathgate, M. E., Schunn, C. D. & Correnti, R. (2014). Children's motivation toward science across contexts, manner of interaction, and topic. *Science Education*, 98(2), 189-215.
- Bilek, M. (2010). Natural science education in the time of virtual worlds. *Journal of Baltic Science Education*, 9 (1), 4-5.
- Buldu, M. (2006). Young children’s perceptions of scientists: a preliminary study. *Educational Research*, 48(1), 121-132.
- Büyüktaşkapı, S. (2010). *Bilimsel Süreç Becerileri*. In: B. Akman, G., Uyanık Balat, T. Güler (Eds.), *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi (19-62)*. Ankara: PegemAkademi.
- Can, B. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin bilimin doğası ile ilgili anlayışlarını etkileyen faktörler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Charlesworth, R. & Lind, K. K. (2013). *Math and science for young children*. (7. Ed.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Cheng, H. (2013). What can we learn from Chinese and Australian primary school students’ perceptions of scientists and science learning. In: C. Redman (Ed.), *Successful Science Education Practices: Exploring What, Why and How They Worked* (pp. 39-70). New York: Nova Science Publishers.
- Çalışkan, H. & Turan, R. (2010). Sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma etkisi. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1238-1250.
- Danilov, V. J. (2010). *Hands-on science centers: a directory of interactive museums and sites in the United States*. McFarland.
- Demir, N. & Akarsu, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki algıları. *Journal of European Education*, 3(1), 1-9.
- Doğan Bora, N., Arslan, O. & Çakıroğlu, J. (2006). Lise öğrencilerinin bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 32-44.
- Driver, R. & Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5(1), 61-84.
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A. & Shouse, A. W. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington D.C.: National Academies Press.
- Dworsky, C. (2015). Çocuk Üniversitesi Nedir?. In: A. Kaplan Sayı, Z. Topçu, T. G. Medet, Ç. Özdemir (Eds.), *Avrupa ve Türkiye’de Çocuk Üniversiteleri Raporu*. Retrieved from <https://www.aydin.edu.tr/belgeler/CocukUniversitesiRaporu.pdf>
- Eshach, H. & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of science education and technology*, 14(3), 315-336.
- Güler, T. & Akman, B. (2006). 6 yaş çocuklarının bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 55-56.
- Hastürk, H. G., Öztürk, N., Demir, R. & Kartal, T. (2012). Farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören

- öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 7 (18), 671-688.
- Havu-Nuutinen, S. & Ahtee, M. (2007). Teaching and learning science in primary school. In *How Finns Learn Mathematics and Science* (229-242). Brill Sense.
- Holmes, R. M., Liden, S. & Shin, L. (2013). Children's thinking styles, play, and academic performance. *American Journal of Play*, 5(2), 219-238.
- Howes, E. V. (2008). Educative experiences and early childhood science education: A Deweyan perspective on learning to observe. *Teaching and teacher education*, 24(3), 536-549.
- James, C. (2013). Dot drawing in science education: Making learning visible. In: C. Redman (Ed.), *Successful science education practices: Exploring what, why and how they worked* (pp. 183-202). New York: Nova Science Publishers.
- Jurow, A. S. & Creighton, L. (2005). Improvisational science discourse: Teaching science in two K-1 classrooms. *Linguistics and Education*, 16(3), 275-297.
- Kandır, A., Yaşar, M. C., İnal, G., Yazıcı, E., Uyanık, Ö. & Yazıcı, Z. (2012). *Etkinliklerle bilim eğitimi*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Kaya, O. N., Doğan, A. & Öcal, E. (2008). Turkish elementary school students' images of scientists. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 83-100.
- Klahr, D., Zimmerman, C. & Jirout, J. (2011). Educational interventions to advance children's scientific thinking. *Science*, 333(6045), 971-975.
- Korkmaz, H. & Kavak, G. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilime ve bilim insanına yönelik imajları. *İlköğretim Online*, 9(3), 1055-1079.
- Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science education*, 77(3), 319-337.
- Kuhn, D. & Pearsall, S. (2000). Developmental origins of scientific thinking. *Journal of Cognition and Development*, 1(1), 113-129.
- Lind, K. K. (2001). *Science in the early childhood years*. The National Head Start Child Development Institute (CDI). July 10, 2016 Retrieved from <http://www.hsnrc.org/cdi/klind1.cfm>
- Luce, M. R. & Hsi, S. (2015). Science-relevant curiosity expression and interest in science: an exploratory study. *Science Education*, 99(1), 70-97.
- Metin, D., & Leblebicioğlu, G. (2015). Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin bir yaz bilim kampı süresince gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 1-18.
- Odell, M. R. I. Hewett, P., Bowan, J. & Boone, W. J. (1993). *Stereotypical Images of Scientist: A Cross-Age Study*. Paper Presented at the 41st annual National Meeting of the National Science Teachers Association, Kansas City, MO.
- Oğuz Ünver, A. (2010). *Perceptions of scientists: A comparative study of fifth graders and fourth year student teachers*. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4(1), 11-28.
- Osborne, J. & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections* (Vol. 13). London: The Nuffield Foundation.
- Ozdogan Ozbal, E. & Aral, N. (2015). Role of Universities in Science Education, Education in the 21st Century Theory and Practice. Prof. Dr. Irina Koleva, Prof. Dr. Emin Atasoy, Prof. Dr. Recep Efe, Assoc. Prof. Dr. Zdravka Blagoeva Kostova (Ed.), ISBN:978-954-07-4000-3, St. Kliment Ohridski University Press, Bulgaria.
- Öcal, E. (2007). İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin bilim insanı hakkındaki imaj ve görüşlerinin belirlenmesi.

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Peters, J. M. & Stout, D. L. (2006). *Science in elementary education, methods, concepts and inquiries* (10. Ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Shaby, N., Assaraf, O. B. Z. & Tishler, C. E. (2016). The goals of science museums in the eyes of museum pedagogical staff. *Learning Environments Research*, 19(3), 359-382.
- Siry, C. A. & Lang, D. E. (2010). Creating participatory discourse for teaching and research in early childhood science. *Journal of Science Teacher Education*, 21(2), 149-160.
- Siry, C. & Kremer, I. (2011). Children explain the rainbow: Using young children's ideas to guide science curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 643.
- Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayın.
- Tscholl, M. & Lindgren, R. (2016). Designing for learning conversations: How parents support children's science Learning within an immersive simulation. *Science Education*, 100(5), 877-902.
- Turkish Academy of Sciences (Türkiye Bilimler Akademisi) (2013). *Bilim Eğitimi Programı*, 02.02.2016 tarihinde <http://www.tuba.gov.tr/content/toplanti-tutanagi/id/245/pid/96/mid/103> adresinden erişildi.
- Uyanık Balat, G. (2010). Fen Nedir ve Çocuklar Fen Nasıl Öğrenir? B. Akman, G., Uyanık Balat, T. Güler (Eds.), *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi (1-18) içinde*. Ankara: PegemAkademi.
- Yaylacı, G. Ö. (2007). *İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı*. Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (Bilig), 40, 119-140.
- Yontar Toğrol, A. (2000). Öğrencilerin bilim insanı ile ilgili imgeleri. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 49-57.
- Yoon, J. & Onchwari, J. A. (2006). Teaching young children science: Three key points. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 419-423.
- Zimmerman, C. (2000). The development of scientific reasoning skills. *Developmental Review*, 20(1), 99-149.

Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Çocuklar ve Aileleri: Anlatılmayan Karşıt Hikâyeler

Elif KARSLI ÇALAMAK*
Ersoy ERDEMİR**

Öz: Bu araştırma, Türkiye’de yaşamaya başlamış Suriyeli mülteci aile ve çocukların Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) ekseninde edindikleri deneyimlerini yansıtan sık duyulmayan *karşıt hikâyeleri*, *Kurgulanmış Dünyalar* kuramına göre incelemiştir. Araştırma kapsamında, Ankara, Gaziantep, Mardin, Hatay, İstanbul ve Şanlıurfa kentlerinde yaşayan mülteci aile ve çocuklardan toplanan veriler; bu aile ve çocukların EÇE hizmetlerine erişim ve katılım deneyimlerini aktaran karşıt hikâyeler veri setini oluşturmuştur. Hikâye analizi yöntemi kullanılarak toplam 32 hikâye sistematik bir şekilde derinlemesine analiz edilmiştir. Araştırma bulguları aile ve çocukların eğitime ilişkin eylemlilikleri, bir diğer deyişle, mücadele etme, iyileşme, yetkinliklerini sergileme, kaynak arama ve kaynak yaratma deneyimlerine işaret etmektedir. Bu bulgular, aile ve çocukların kendileri ve birbirleri için çeşitli dünyalar kurgulayarak, basmakalıp mülteci kimliğinin ötesinde, geçmişten getirdikleri ve Türkiye’de yeni bir yaşam inşa etme sürecinde edindikleri çoklu kimliklerinin güçlü yönlerini ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları doğrultusunda, mülteci bireylerin deneyimlerini ele alan eğitim araştırmalarına ve ülkedeki yüksek mülteci çocuk nüfusu düşünülerek, öğretmen eğitime dair öneriler paylaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Karşıt Hikâyeler, Anlatılmayan Hikâyeler, Erken Çocukluk Eğitimi, Suriyeli Mülteciler, Mülteci Çocuklar, Mülteci Aileler

Syrian Children and Families in Turkey: Missing Stories and Counter Narratives

Abstract: Drawing on the *Figured Worlds* theory, this study investigates the *counter narratives* of Syrian refugee families and children living in Turkey as reflective of their experiences in accessing and participating in early childhood education services. Agents of these stories were refugees living in the cities of Ankara, Gaziantep, Mardin, Hatay, İstanbul and Şanlıurfa. Utilizing narrative analysis method, 32 counter narratives were analyzed systematically in an in-depth fashion. Findings revealed the agency of families and children, in particular, their practices of coping, recovery, resilience, and competence along with searching for and creating educational resources. Beyond the conventional and stereotypical perceptions of refugee identity, findings also show that refugee children and families figure out multiple identities, which are either carried from the past or constructed at the present as they build a new life in Turkey. This process of figuring out multiple identities were enacted while families and children figure out identities in relation to both themselves and other actors in their lives. The study has implications for educational research and teacher education in Turkey as the country hosts the world’s largest number of child refugee population in the world.

Keywords: Counter Narratives, Missing Stories, Early Childhood Education, Syrian Refugees, Refugee Children, Refugee Families

Geliş Tarihi: 08. 05. 2019

Kabul Tarihi: 05.08.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* University of South Carolina, Faculty of Education, Early Childhood Education Department, Columbia, USA, e-posta: karsli@mailbox.sc.edu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7280-994X>

** Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erken Çocukluk Eğitimi, İstanbul, Türkiye, e-posta: ersoy.erdemir@boun.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-0422>

Atıf için/ To cite:

Karşlı Çalamak, E. ve Erdemir, E. (2019). Türkiye’deki Suriyeli çocuklar ve aileleri: Anlatılmayan karşıt hikâyeler. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 216-246.

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de yaşayan Suriyeli aileler ve çocukların Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) dahil olma sürecindeki deneyimlerini keşfederek, bu deneyimlerini açığa çıkaran, sık duyulmayan ve tanık olunmayan hikâyelerini *Kurgulanmış Dünyalar (Figured Worlds)* kuramına (Holland, Lachicotte, Skinner, ve Cain, 1998) göre incelemektir. Araştırma, Suriyeli çocuklar ve ailelerinin güçlü özelliklerine, yetkinliklerine, eylemliliklerine (agency) böylece olumlu yönlerine odaklanan karşıt hikâyeler (counter narratives) ve bu hikâyelere işlenmiş yaşantılar üzerinden kurgulanmış dünyalarını çok yönlü bir açıdan keşfetmekte, irdelemekte ve aktarmaktadır. Ayrıca, bu araştırma sosyal adalet adanmışlığından hareketle Suriyeli aileler ve çocukların güçlü yönlerini ve olumlu deneyimlerini vurgulayan karşıt hikâyelerin duyulur kılınması, eğitimciler tarafından benimsenip yaygınlaştırılması ve bu tür başka karşıt hikâyelerin keşfedilip ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK, 2019) verilerine göre yaklaşık 4 milyon Suriyeli ile Türkiye, dünyanın en büyük mülteci nüfusuna ev sahipliği yapan ülke konumundadır. 2011 senesinde Suriye’deki iç çatışmalar sonucu başlayan yoğun kitlesel göç, dünya tarihinin en büyük mülteci hareketi olarak nitelendirilmektedir. Yaklaşık 5,7 milyon Suriyeli birey komşu ülkelere ve Avrupa ülkelerine sığınmacı olarak göç etmek durumunda kalmıştır (BMMYK, 2019). Rakamsal boyutları itibariyle, yaşanan bu durum yakın tarihte görülen en büyük kitlesel göç dalgası olarak nitelendirilmektedir (Erdoğan, 2016).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) tarafından yayınlanan Mart 2019 verilerine göre 3.651.635 milyon Suriyeli birey geçici koruma kapsamı altında Türkiye’de yaşamaktadır (GİGM, 2019)¹. İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015), kitlesel göçten etkilenen milyonlarca Suriyeli çocuğun ve gencin; ailenin sosyoekonomik düzeyi, kaynak arayışları, dil ve kültürel farklılıklar gibi sebeplerden ötürü göç ettikleri ülkelerde gelişimlerini ve eğitim süreçlerini destekleyecek hizmetlere erişimlerinin kısıtlı olduğunu ve bu durumun bir nesli tehlike altına aldığını belirtmiştir. Bu sebeple Suriyeli mültecilerin yoğun olarak göç ettiği ülkelerde ulusal müdahale stratejilerinin geliştirilmesi ve eğitim ve sosyal destek hizmetlerinden faydalanmaları adına geniş bir hak yelpazesine erişimlerinin sağlanması, mülteci bireylerin göç ülkesinde destekleyici ve olumlu yaşam deneyimleri ile hayatlarını sürdürmeleri adına önem kazanmaktadır. Bu sebeple, Suriyeli ailelerin ve çocukların eğitim ve sosyal yaşantılarına ilişkin (karşıt) hikâyelerin derlenmesi, kuramsal bir bakış açısı ışığında derinlemesine irdelenmesi ve ilgili mecralarla paylaşılmasının, mülteci bireylerinin yaşam deneyimlerinin bütüncül şekilde anlaşılmasına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, bu çalışmanın temel araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir: Türkiye’de yaşayan Suriyeli aileler ve çocukların erken çocukluk eğitimi hizmetlerine erişim deneyimlerine ilişkin anlatılmayan ve sık duyulmayan (karşıt) hikâyeler nelerdir ve bu hikâyeler aileler ve çocukların kurgulanmış dünyalarına dair neler ifade etmektedir?

Türkiye’de Suriyeli Çocuklar ve Erken Çocukluk Eğitim Hizmetlerine Erişim

Türkiye’de yaşları 0 ile 9 arasında olan yaklaşık bir milyonun üzerinde Suriyeli çocuğun olduğu belirtilmektedir. Mart 2019 verilerine göre, geçici koruma kapsamı altında olan 0-4 yaş arası Suriyeli çocukların sayısı 502.056 iken 5-9 yaş arası çocukların sayısı 504.582’dir (GİGM, 2019). Kitlesel göçün ilk yıllarında kurulan “Geçici Eğitim Merkezleri” (GEM) ile geçici koruma statüsüne sahip çocukların Suriye müfredatına göre Arapça dilinde eğitim alması desteklenmiştir. Nisan 2013’den itibaren Suriyeli fertlerin sağlık ve diğer temel hizmetlere olduğu gibi eğitime erişim hakları da resmi olarak tanımlanmıştır. Bununla beraber, Ağustos 2016’da eğitim çağındaki Suriyeli çocuk nüfusunun kademeli olarak MEB’e bağlı resmi okullara kaydedileceği, böylece GEM’lerin kapatılarak 2019 yılında sonlandırılacağı duyurulmuştur.

Suriyeli çocukların MEB’e bağlı resmî okullara kaydedilmesine ilişkin çalışmalar devam etmektedir ve GEM’lerin kademeli olarak kapatılmasıyla okullaşma oranının yükseldiği görülmektedir. 2019 yılı itibariyle yaklaşık bir milyon okul çağındaki Suriyeli çocuğun 480.000’i devlet okullarında eğitim almaktadır. Bu

¹ Türkiye’de yaşayan Suriyeli bireylerin statüsü resmi olarak “geçici koruma kapsamı” çerçevesinde tanımlanmaktadır. Bu makalede “mülteci” kelimesi kullanılmış ve bu kullanım bireylerin mülteci kimliğini önceliklendirmekten ziyade, bireylerin zorunlu göçe ilişkin ortak deneyimini ifade etmek amacıyla kullanılmıştır.

doğrultuda Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı mart ayı verilerine göre (MEB, 2019) çağ nüfusu toplamı 95.904 olan 5-6 yaş grubu çocuklardan, anasınıflarına kayıtlı olanların oranı bu nüfusunun yaklaşık %33'ünü oluşturmaktadır. Erken çocukluk yıllarının 0 ila 5 yaş arasını kapsayan döneminde olup kreş veya bakım evi gibi herhangi bir kurum temelli okul öncesi hizmetinden yararlanan çocukların verisine ise ulaşılamamaktadır. Okullaşmanın en yoğun olduğu eğitim kademesi ilkokul (%96,57), en az olduğu eğitim kademesi ise lise (%26,69) ve 5-6 yaş grubunu oluşturan ana okullarıdır (%33,76). Suriyeli okul öncesi dönemdeki çocukların EÇE hizmetlerine erişiminin oldukça kısıtlı olduğunu gösteren bu durum okul öncesinde okullaşma oranının yükseltilmesi gerektiğine işaret etmektedir (ERG, 2019). 2018 yılında MEB tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesine göre 5 yaşın erken çocukluk eğitiminde 2023 yılından itibaren zorunlu eğitim kapsamına alınacağı duyurulmuştur (MEB, 2018). Bu çerçevede Suriyeli çocukların EÇE hizmetlerine erişiminin artacağı öngörülebilir.

MEB bazında Suriyeli çocukların okul deneyimlerinin iyileştirilmesi ve Türkçe dil yetkinliklerinin desteklenmesini hedefleyen geniş çaplı projelerden biri Ekim 2016'da başlatılan *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi* (PICTES)'dir. Bununla birlikte MEB'in, sınıfında Suriyeli öğrencisi olan öğretmenlere mesleki gelişim eğitimleri sağladığı bilinmektedir.

MEB tarafından yasal yürürlüklerle sağlanan eğitim hizmetlerin yanı sıra, Suriyeli çocuklar, gençler ve aileler için çeşitli bakanlıklar ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) tarafından projeler uygulanmakta ve hedef kitle sosyal, kültürel ve ekonomik yönlerden desteklenmeye çalışılmaktadır. Örneğin, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından istihdam desteği projeleri, Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından sanatsal, sportif ve mesleki eğitim projeleri, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından sosyal istikrar, iş fırsatları geliştirme, mülteci kadınlara yönelik ekonomik güçlenme projeleri gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, özellikle çocuk, genç ve kadınların desteklenmesine yönelik faaliyet gösteren UNICEF, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Yuva Derneği, Kadın Emekini Değerlendirme Vakfı, Hayata Destek gibi ulusal ve uluslararası sivil toplum kuruluşları da beraber yaşam, kadın güçlenmesi, istihdam, eğitim, kültür sanat ve spor faaliyetleri alanında Suriyeli nüfusa hizmet götürmektedir. EÇE alanında hızlandırılmış yaz anaokulları projeleri, ev temelli eğitim uygulamaları, okul öncesi dönemde çocukları olan Suriyeli anneler için anne destek programları, kadın kooperatifleri ve çocukların erişimi için gezici/mobil kütüphaneler gibi birçok eğitim ve sosyal hizmet proje faaliyeti gerçekleştirilmektedir.

Suriyeli aileler ve çocukların proje faaliyetleri ve/veya yasal yürürlükler aracılığıyla edindikleri eğitim hizmetleri ve ilgili sosyal kaynaklara erişim deneyimlerinde oluşan hikâyelerin keşfedilmesi, irdelenmesi ve aktarılması; göç ülkesindeki yaşantılarının bu kitlenin kurgulanmış dünyalarına göre nasıl ve ne şekillerde gerçekleştiğini anlamak adına önemlidir. Bu çalışma da aileler ve çocukların güçlü yönlerini, yetkinliklerini ve yapıcı eylemliliklerini yansıtan karşıt hikâyeler aracılığıyla Suriyeli fertlerin deneyimlerini kurgulanmış dünyalar kuramı çerçevesinde inceleyerek bu hikâyelere ses vermektedir.

Alanyazında Mülteci Statüsünde Bulunan Çocuklar ve Ailelerin Eğitime Katılımı

Yukarıda belirtilen araştırma amacı doğrultusunda, ilgili alanyazın, mülteci statüsünde bulunan çocukların ve ailelerin eğitime yönelik yaşam deneyimlerini bütüncül şekilde ve önyargı barındıran varsayımları sorgulayarak gerçekleştirilmiş bilimsel çalışmalar kapsamında ele alınmıştır. Tarihsel olarak incelendiğinde, pek çok araştırma, içinde bulunduğu toplumun yaygın yapısından kültür, dil ve bireysel özellikleri ile farklılaşan çocukların eğitime erişimlerinde ve sonrasında başarı göstermede zorluklar ile karşılaştıklarını; ailelerinin ise çocuklarının eğitime dahil olmaları ve okula katılımları konusunda sıkıntılar yaşadıklarını göstermektedir (Delgado-Gaitan, 1991; Lawrence-Lightfoot, 1978). Halbuki her çocuk uygun koşullar içerisinde, diğer bir deyişle, ihtiyaçlarının gözetildiği, güvende hissettiği, kültürü ve aile geçmişi anlamında değer gördüğü, gerçek yaşam deneyimlerinin yansıtıldığı eğitim ortamlarında başarı gösterebilir (Bekman, 1998). Aileler ise, yaşam koşulları elverdiği ve şekillendirdiği üzere çocuklarının iyiliği ve eğitimi için kendilerine özgü olan ve anlamlı gördükleri şekillerde çocuklarının eğitim süreçlerine dahil olurlar (Allestaht-Snyder, 2006; Hong, 2011; Gonzales, Moll ve Amanti, 2005). Çocuğun akademik başarı ölçütleri ve ailenin çocuğun eğitime etkili katılım gösterme biçimleri, tek yönlü olarak okul tarafından tanımlandığında

ya da aile ve çocuğun ihtiyaçlarına göre şekillendirilmediğinde, bu tanımlara uymayan çocuklar başarısız, bu tanımlara uymayan aileler ise çocuklarının eğitimi konusunda ilgisiz olarak konumlanabilir (Calabarse-Barton, Drake, Perez, St. Louis ve George, 2004; Lareau, 2003). Bu durumlarda, çocukların okul dışı becerileri ve ailelerin okul ortamı dışında çocukları için verdikleri emekler görünmez olur (Dantas ve Manyak, 2010; Gonzales, Moll ve Amanti, 2005). Anlatılmayan karşıt hikâyelerin incelendiği bu çalışmaya, bu eleştirel bakış açısını temel alan çalışmalar ışık tutmuştur.

Mülteci ailelerin göç ile değişen yaşam koşulları ile birlikte, çocuklarının iyiliğini ve eğitimlerini ne şekillerde desteklediklerini ortaya koyan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu konuda yapılan çalışmaların pek çoğunun mülteci ailelerden ziyade göçmen ailelere ya da azınlık statüsündeki ailelere odaklandığı görülmektedir (Georgis, Gokiart, Ford ve Ali, 2014). Halbuki zorunlu göç ve getirdiği psikolojik zorluklar (Özer, Şirin ve Oppedal, 2013) mültecilik statüsü (Beiser, 2009) ve geleceğe dair belirsizlik gibi durumlar (Turney ve Kao, 2009) mülteci ailelerin çocuklarının eğitimi için verdikleri çabaları farklılaştırır. Türkiye’de yapılan çalışmalar, mülteci ailelerin yaşam koşulları zor olmasına rağmen kamp içinde (El-Khani, Ulph, Peters ve Calam, 2018a) ve kamp dışında (Çelik ve İçduygu, 2018; Erdemir, 2017a; Erdemir, Diri, Büyükbacı ve Kaya, 2018; Karslı-Çalamak, 2018) çocuklarının eğitim olanaklarından faydalanmaları için fırsatlar aradıklarını ve gerektiğinde bizzat inisiyatif olarak olanaklar yarattıklarını göstermektedir. Bu süreçte ekonomik zorluklar, kardeş sayısının yüksekliği, ailenin eğitim durumu (Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2018) ve okul ortamında ana dilde eğitim-öğretim yapılamamasının (Erdemir, 2017b; Karan ve Erdemir, 2019; Karslı-Çalamak, Tuna ve Alleksaht-Snider, 2019) mülteci çocukların eğitime erişimini zorlaştıran faktörler olduğu saptanmıştır. Uluslararası alanyazında ise, mülteci ailelerin güçlü yönlerine odaklanan önleyici müdahale programlarının aile ve çocuklar için verimli sonuçlar yarattığı ifade edilmektedir (Critelli, 2015; Dybdahl, 2001; Ingleby ve Watters, 2002; Morrison, Pikhart ve Goldblatt, 2017).

İçinde yaşadığı toplumun yaygın kültüründen farklı bir kültüre sahip, bir diğer deyişle, toplumun periferinde konumlanan ailelerin, çocuklarının eğitime katılımını inceleyen çalışmalar arasında, son yıllarda özellikle göçmen kadınların anne kimlikleri ile birlikte eylem ve çabalarını inceleyen çalışmaların olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmalar, okulların daha çok orta sınıf ailelere hitap eden kurumlar olmasını tenkit eder ve okulların öngördüğü aile katılımı uygulamalarına ancak toplumun baskın kültürel yapısından gelen orta sınıf ailelerin sahip olduğu materyal ve kültürel kapitaller sayesinde dahil olunabildiğini gösterir (Calabarse ve diğerleri, 2004; Lareau, 2003). Bu sistemde, orta sınıf getirilerinden mahrum olan ailelerin, özellikle kadınların, çocukları için verdikleri emekler görünmez, fark edilmez ya da değer verilmez olur. Halbuki, feminizm odaklı kuramları rehber alan pek çok çalışma göstermektedir ki, göçmen anneler okul dışında çocuklarını desteklemek için önemli kadın dayanışması faaliyetleri gerçekleştirmektedirler (Collins, 1994; Valdes, 1996). Bunun yanı sıra, çocuklarına hikâyeler anlatarak, kendi geçmiş deneyimlerini aktararak (Delgado-Gaitan, 2005; Kayumova, Karslı, Alleksaht-Snider ve Buxton, 2015; Villenas, 2005), yaşama dair gerçekçi gözlemlerini, yüksek umutlarını paylaşarak ve kaynaklar arayıp yaratarak (Durand, 2011; Elenes, Gonzalez, Delgado-Bernal ve Villenas, 2001; Erdemir, 2017b; Kayumova ve diğerleri, 2015) çocuklarının hem mevcut eğitime katkı sağlamakta hem de ilerisi için kariyer hedefi belirlemelerine destek olmaktadır (Karslı-Çalamak, 2018; Yosso, 2006). Ailelerin bu tür eylemlerini görmemize olanak sağlayan çalışmalara alanyazında halen ihtiyaç vardır.

Mülteci ailelerin göç ile değişen yaşam koşulları içinde çocuklarının eğitimlerini ne şekillerde desteklediklerini ortaya koyan çalışmalar sınırlı olduğu gibi, mülteci çocukları merkeze alan ve çocukların eğitim deneyimlerini; çocuk ve/veya yakın çevresi gözünden inceleyen çalışmaların da sınırlı olduğu görülmektedir. Eğitim alanyazında var olan sınırlı sayıdaki bu çalışmaların çoğunluğunda ise yoğun olarak mülteci çocukların travmaları, ihtiyaçlarını karşılayamamaları, akademik başarılarının düşüklüğü, zayıf sosyal-duygusal becerileri gibi olumsuz deneyimlere odaklanarak bu çocukların başarı hikâyelerinin göz ardı edildiği; böylece yetersiz, eksik ve örselenebilir bir kitle olduklarına ilişkin yanlış bir algının yaygınlaştığı dile getirilmektedir (Baker ve McEnery, 2005; Strekalova-Hughes, Nash ve Erdemir, 2017; Wang, Strekalova-Hughes ve Cho, 2019). Mülteci çocukları genellikle göç edilen ülkenin yerel çocukları ile karşılaştırma

dikotomisi ve medyanın mülteci çocukların deneyimlerinin olumlu ve güçlü yönlerini resmetmemesi, bu yetersizlik, eksiklik ve örsenebilirlik algısını pekiştirmektedir (Sampson, 2016; Tyeklar, 2016). Ekolojik sistemler kuramına göre (Brofenbrenner, 1979) bu minvalde algıların oluşmasına, toplumda çocuğu çevreleyen katmanlı sistemlerdeki algılar, bireyler, ilişkiler, politikalar, kurumlar ve bunların yarattığı lokomotif etkilere neden olmaktadır. Örneğin, medyanın idame ettirdiği, mülteci statüsündeki bireylerin kültürel farklılıklarına ilişkin algı ve tanımlamalar, politik söylem ve aksiyonlar, hukuk, eğitim ve sağlık sistemlerinin mülteciler için uygulamaya geçirilmesi noktasında yaşanan aksaklıklar bahsi geçen olumsuz ve yanlış algıları şekillendirebilmektedir. Süregelen bu olumsuz algı ve tek yönlü anlatıların ötesine geçmek adına araştırmacılar son yıllarda mülteci çocukların yetkinliklerine, başarılarına, güçlü yönlerine ve dayanıklılıklarına dair anlatılmayan hikâyeleri ortaya çıkarmanın önemini vurgulamaktadır (Ryu ve Tuvilla, 2018; Strekalova-Hughes, Nash ve Erdemir, 2018; Wang ve diğerleri, 2019). Bu tür çalışmalar ulusal alanyazından ziyade uluslararası alanyazında karşımıza çıkmakla birlikte, sayıları halen sınırlıdır.

Bu çalışmalardan bazıları kamplarda yaşayan mülteci çocukların geleceğe dair planları ve beklentilerine ilişkin zorlayıcı koşullara rağmen sergiledikleri direnç ve yetkinliklerini (Bknz: Arvanitis, Yelland ve Kiprianos, 2019) ve hikâye anlatıcılığı pratiğiyle kültürel ve dilsel miraslarını göç ülkesindeki okul toplumlarına entegre ettiklerini göstermektedir (Bknz: Strekalova-Hughes ve Wang, 2019). İlgili diğer çalışmalar, çocukların sosyal-duygusal “eksiklikleri” yerine “güçlü yönlerine” yoğunlaşan öğretmenlerin, uygun öğretim yöntemleri ve müfredat ile çocukların başarılarını desteklediğini (Bknz: Cho, Wang ve Christ, 2019) ve mülteci çocukların, dergi ve şiir yazım atölyeleri aracılığıyla, göç öncesi ve sonrası deneyimlerini geleceğe dair hedef ve hayallerine bilinçli şekillerde entegre edebildiklerini ortaya koymaktadır (Bknz: Daniel, 2019). Bununla birlikte, diğer araştırmalar, okul-aile iş birliği sonucu mülteci çocukların kültürel değerlerinin okul deneyimlerini dönüştürmesi (Bknz: Kroeger, Mariyam ve McTeer, 2019) ve yerel sivil toplum programlarına, sosyal ağlarını genişletmek için katılan genç mültecilerin “öteki ve mağdur” bir kimlikten “güçlü ve sosyal açıdan yetkin” bir kimliğe bürünme süreci gibi konulara odaklanmaktadır (Bknz: Kolano ve Davilla, 2019).

Eleştirel bakış açısıyla incelenen bu çalışmalar, mülteci çocukların ve ailelerin kendileriyle özdeşleştirilen “mağdur”, “eksik”, “yetersiz”, “örselenebilir”, “ilgisiz” gibi çağrışımların ötesinde, destekleyici fırsatlar sunulduğunda ya da aile ve çocukların az bilinen çaba ve pratiklerine odaklanıldığında, güçlü yanlarını, yetkinlik ve potansiyellerini yansıtan hikâyeleri görülür kılmaktadır. Yapılan bu araştırmanın da bahsi geçen ilgili alanyazına ulusal boyutta katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kuramsal Bakış Açısı: Kurgulanmış Dünyalar

İçinde bulunduğu toplumun baskın kültürel yapısından dil, din, etnik köken ve inanç gibi özellikleri ile farklılaşan toplulukların, birey ve topluluk bazında yaşam ve eğitim deneyimlerini anlamlandırma sürecine, eleştirel ırk kuramı (Ladson-Billings ve Tate, 1995), kültürel kimlik kuramları (Cote ve Levine, 2002), kültürel bilgi fonu kuramı (Gonzales, Moll ve Amanti, 2005), ve kültürel-tarihsel kuram (Leontiev, 1978; Vygotsky, 1978) uzun yıllardır rehberlik etmiştir. Bununla birlikte, baskın kültürden farklı kültürel değer ve pratiklere sahip birbirinden değişik grupların bağdaşık bir topluluk olamayacağı göz önünde bulundurulduğunda, mülteci statüsünde bulunan çocuklar ve ailelerin yaşam deneyimlerini, özellikle eğitime ilişkin yaşantılarını anlama ve yorumlamaya olanak sağlayacak ayırt edici nitelikleri olan kuramların ilgili alanyazında eksikliği fark edilmektedir. Mülteci statüsünde bulunan çocuk ve aileler göç toplumunun bireyleri tarafından fark edilmesi gereken ayırt edici yaşam deneyimlerine sahiptir. Zira mülteciler, kültürel farklılıklarının yanında vatandaşı oldukları ülkelerdeki temel yaşam ve insan haklarını tehdit eden olumsuz deneyimleri sonucunda zorunlu göçe maruz kalmakta ve ikamet ettikleri ya da gitmeyi hedefledikleri ülkelerde geleceklerine dair birçok belirsizlikle karşılaşmaktadırlar. Mültecilik statüsünün getirdiği bu ortak deneyimler ile birlikte de bu statüyü taşıyan bireylerin kendi kişisel hikâyeleri ve deneyimlerinin olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Mültecilik statüsünün beraberinde getirdiği söylemler, göç toplumundaki ev sahibi bireylerin toplum ve medyadaki hâkim sesini oluştururken, mültecilerin yeniden yaşam inşa etme deneyimlerine ilişkin yaşantılarını yansıtan hikâyeler daha az duyulmaktadır.

Bu makalede Holland, Lachicotte, Skinner ve Cain (1998) tarafından geliştirilen kimlik kuramının bir alt alanı olarak “Kurgulanmış Dünyalar” kuramı kullanılarak, Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların temel eğitime dahil olma sürecindeki deneyimleriyle birlikte aile ve çocukların bu süreçteki eylemlilikleri ve yaşantıları incelenmiştir. Holland ve diğerleri (1998) bireylerin kimliklerini ve kimlikleri ile ilişkili etkinliklerini (başka bir deyişle, günlük yaşamda gerçekleştirdikleri eylemleri), salt ait oldukları kültürün temel özellikleri ışığında anlamaya çalışmanın yeterli olamayacağını öne sürer. Bu bakış açısına göre, kültürün etkisiyle icra edilen eylemlerle birlikte, insanlar bireysel inisiyatiflere sahiptir. İlgi, ihtiyaç ve hedefleri doğrultusunda bireyler kendilerine özgü dünyalar kurgularlar ve bu dünyaların içerisinde aktif hareket ederek etki ve değişim yaratabilme gücüne sahiptirler. Bireyler kurguladıkları dünyalar içinde, zaman ve mekâna bağlı olarak, rollere bürünüp etkinlikler gerçekleştirirler ve başkalarının etkinliklerinde aktör olarak yer alırlar. Yalnızca kendileri için değil başka insanlar için de dünyalar kurgularlar ve bu doğrultuda etkinlikler gerçekleştirirler. Örneğin, Suriyeli bir öğrenci, öğretmeni tarafından “Türkçe dil yetkinliği olmayan yetersiz bir öğrenci”, “Türkçe öğrenme sürecinde olan çift dilli bir öğrenci” ya da “çift dillilik becerisine sahip yetenekli bir öğrenci” gibi farklı şekillerde kurgulanabilir. Bu farklı kurgulanma biçimleri, öğretmenin etkinliklerine, diğer bir deyişle, öğrenciden beklentilerine, öğrencinin neyi ne kadar yapabileceğine dair algısına, inancına ve sınıf içi uygulamalarına yansır (Allestaht-Snider, Vazquez Dominguez, Buxton ve Karşı, 2017).

Holland ve diğerlerine göre (1998) kimlik, kurgusal dünyalar içerisinde gerçekleşen tüm bu etkinlikler yoluyla yapılır. Bu kimlik yapılanması süreci esnek ve değişken olup, her daim bir devinim içerisindedir. Kurgulanmış dünyalar içinde kimlik oluşumu iki şekilde gerçekleşir: (1) Bireyler, kendileri için tasavvur ettikleri kimliğe bürünmelerini sağlayacak roller tahayyül ederek etkinlikler gerçekleştirirler. (2) Bireyler rolleri doğrultusunda, gerçekleştirdikleri etkinlikler aracılığıyla başka insanlar ile etkileşime girdikçe ya da başkalarının etkinliklerine katıldıkça kendi etkinlikleri, dolayısıyla rol ve kimlikleri doğaçlamalar yoluyla yeniden şekillenir (Urrieta, 2007). Örneğin, Türkiye’ye gelmiş Suriyeli bir annenin kendisi için tasavvur ettiği “ilgili ve özverili anne” kimliği doğrultusunda kurguladığı dünyada, çocuğu için eğitim olanaklarını araştırması, çocuğunu geçici eğitim merkezinden alarak bir devlet okuluna kayıt ettirmesi, evde çocuğunun eğitimine destek olma çabası ve okul için gerekli olan kaynakları sağlamak için arayışlara girmesi buna örnek teşkil edebilir. Öte yandan, çocuğun öğretmeninin aynı anne için kurguladığı dünyada, annenin okula gelmemesi, öğretmen ile iletişime geçmemesi, çocuğunun okul ihtiyaçlarını karşılayamaması gibi etkinlikleri sebebiyle öğretmen tarafından “ilgisiz anne” olarak kurgulanabilir. Öğretmen ve anne iletişime girdikçe, annenin kendisi için kurguladığı dünya ile öğretmenin anne için kurguladığı dünyanın örtüşmediği görülür. Bu çelişki kişilerin birbirlerine karşı beklentilerinde, davranışlarında, kurdukları örtük ve açık iletişim biçimlerinde kendini gösterir. Aralarındaki iletişimin niteliğine bağlı olarak annenin kendi kimliğine ilişkin algısı ya da öğretmenin annenin kimliğine ilişkin algısı, diğer bir deyişle, kurguladıkları dünyalar bir devinim içerisinde yeniden şekillenir. Bu şekillenme, bir kişi ya da grubun kurgulanmış dünyasını ve o dünyadaki aktörlerin rol ve sınırlarını kabul etme, reddetme ya da uzlaşmaya çalışma biçimlerinde olabilir (Urrieta, 2007).

Holland ve diğerleri (1998) güç dengeleri, imtiyazlık durumu ve hiyerarşik ilişki örüntülerinin, bireylerin kendileri ve başkaları için kurguladıkları dünyaların içine her daim işlenerek insanların kurgulanmış dünyalarda ne şekillerde konumlandığının belirleyicisi olduğunu söyler. Başka bir ifade ile sosyal sınıf, farklı kültürel yapılar, inanışlar, dil farklılıkları, bireylerin engel(sizlik)leri ve toplumdaki önyargı barındıran baskın söylemler, bireylerin birbirlerinin dünyasında nasıl kurgulandıklarını etkiler. Bu etki o kadar güçlüdür ki belirli gruplara ait bireyler, bazı gruplara ait diğer bireylerin birtakım kurgulanmış dünyalarına giremezler ya da onların kurgulanmış dünyalarının varlığı daha az kabul edilir, daha az görülür ve duyulur (Urrieta, 2007).

Paylaşılan bu kuram ışığında, yapılan araştırmanın amacı da Suriyeli aileler ve çocukların, çoğu zaman erişimimiz olmayan, sık duyulmayan ve tanık olunmayan kurgulanmış dünyalarını keşfetme ve ortaya çıkarmaktır. Mülteci statüsündeki aile ve çocukların kurgulanmış dünyalarına ise bu makaleye veri olan araştırmalar kapsamında kaydedilen ve derlenen hikâyeler ve bu hikâyelere işlenmiş yaşantıların incelenmesi aracılığıyla erişilmiştir. Bir sonraki bölümde, mülteci statüsünde bulunan aile ve çocukların kurgulanmış

dünyalarını keşfedebilmemize bağlam sağlayan, karşıt hikâyelerin özellikleri ve önemi açıklanmıştır.

Anlatılmayan Karşıt Hikâyeler

Bu çalışmada mülteci statüsüne sahip çocuklar ve ailelerin kurgulanmış dünyaları, karşıt hikâyeler bağlamında ele alınmıştır. Karşıt hikâyeler (counter-narratives) içinde bulunduğu toplumun baskın yapısından etnik, kültürel, dilsel yönleriyle farklılaşan toplulukların, toplumda yer alan genel kalıplaşmış kanılar ile bağdaşmayan, çelişen ve önyargılara karşı duran yaşam deneyimlerini konu alan ve sosyal adalet adanmışlığı ile yaygınlaştırılan anlatılardır (Solorzano ve Yosso, 2002). Karşıt hikâyeler kamuya açık alanlarda, medyada, resmî kurumlarda kısacası toplumsal yaşamının süregeldiği fiziksel ve sembolik mekanlarda, peşin hükümler ve olumsuzlukların ön plana çıkarıldığı yaygın söylemlere, *karşı* söylemler geliştirmeyi hedefler.

Eleştirel Irk Kuramı kapsamında Solorzano ve Yosso (2002) tarafından kavramsallaştırılan *karşıt hikâyeler*, pedagojik, kuramsal ya da metodolojik birer araç olarak kullanılabilirler. Bu çalışmada ise karşıt hikâyeler veri setini oluşturmuş ve araştırma sorusunun cevaplanmasını mümkün kılan metodolojik bir araç olarak ele alınmıştır. Karşıt hikâyeler bilimsel çalışmalarda şu şekillerde ele alınabilir: (1) Araştırmacılar kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, kendilerine ait karşıt hikâyeleri anlatırlar, (2) araştırmacılar başkalarından dinledikleri ve/veya tanık oldukları karşıt hikâyeleri anlatırlar, (3) araştırmacılar hem kendilerine ait, aktörü oldukları karşıt hikâyelerin hem de başkalarından dinledikleri hikâyelerin anlatıcısı olurlar. Bu çalışma kapsamında ele alınan hikâyelerde ise araştırmacılar tanık oldukları ve dinledikleri karşıt hikâyeleri incelemiştir.

Howard, Thomson, Nash ve Rodriguez (2016), kültürel ve dil yapıları sebebiyle toplum genelinden farklılaşan bireylerin yaşam ve eğitim deneyimlerini anlamaya odaklanan araştırmacıların, çalışmaları süresince pek çok karşıt hikâye ile karşılaştıklarını fakat zaman zaman bu hikâyelerin fark edilmesinin zor olabildiğini ya da uzun zaman aldığını ve farklı araştırma sorularına cevap arayan çalışmalarda gözden kaçabildiğini ve böylelikle anlatılmayan hikâyelere dönüştüklerini belirtmişlerdir. Castro-Salazar ve Bagley (2010) ise karşıt hikâyelerin fark edilmemesi, anlatılmaması, duyulur kılınıp yaygınlaştırılması, toplumda önyargılarla beslenerek anlatılagelen söylemlerin ve bu söylemlerle harmanlanan eylemlerin varlıklarını sürdürmesine dolaylı şekilde sebep olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple mültecilik, göç gibi deneyimler yaşamış, kültürel ve dil yapıları sebebiyle içinde yaşadığı toplum genelinden farklılaşan ve yaşamlarında ekonomik ve sosyal sıkıntılar barındıran bireyler ile çalışan araştırmacıların temel sorumluluklarından biri, karşıt hikâyelere kulak verme, bir diğer deyişle, insanların yaşantılarını yalnızca zorluklar, sıkıntılar, travmatik deneyimler çerçevesinde değil iyileşme, direnç gösterme, zorlukların üstesinden gelme gibi çok yönlü yaşantıları çerçevesinde ele almaktır.

Solorzano ve Yosso (2002) kişilerin gerçek yaşantı ve anılarının karşıt hikâye olarak nitelendirilebilmesi ve kuramsal, metodolojik ya da pedagojik birer araç olarak kullanılabilmesi için Eleştirel Irk Kuramı'nın (Ladson-Billings ve Tate, 1995) şu beş temel özelliğine sahip olması gerektiğini belirtirler: (1) Karşıt hikâyeler içinde bulunduğu toplumun yaygın kültürel yapısından dil, din, etnik köken ve inanç gibi özellikleri ile farklılaşan bireylerin bu farklılıklardan kaynaklı yaşam deneyimlerini, güçlü yönlerine odaklanarak anlatır. (2) Bu bireylerin yaşamlarında etnik kökenin etkisini ön planda incelese de etnik köken, sosyal sınıf, toplumsal cinsiyet gibi öğelerin etkilerini ayrı ayrı değil, kesişimsel bir yaklaşımla ele alır. (3) Bu bireylerin yaşam deneyimlerini anlama sürecinde geleneksel kuramlar ve araştırma yöntemlerini sorgular. (4) Bireylerin deneyimlerine kadın çalışmaları, sosyoloji, tarih gibi alanları göz önünde bulundurarak disiplinlerarası bir anlayışla yaklaşır. (5) Hikâyeler yoluyla etnik köken, sosyal sınıf ve toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılıklara özgürleştirici ve dönüştürücü çözümler getirmeye çabalar (s. 24).

Bu araştırma kapsamında da Türkiye'de yaşayan mülteci statüsünde bulunan çocuklar ve ailelerin deneyimlerini incelenirken, yukarıda belirtilen özellikleri barındıran yaşantılar karşıt hikâyeler olarak ele alınmıştır. Hikâyelere işlenmiş yaşantılar incelenirken, mülteci aile ve çocukların deneyimlerine çok yönlü bir açıdan yaklaşılmıştır. Bu makale yoluyla, sosyal adalet adanmışlığı ile hikâyelerin duyulur kılınması, eğitim

bilimciler ve eğitim uygulayıcıları tarafından benimsenip yaygınlaştırılması ve bu tür başka karşıt hikâyelerin gün yüzüne çıkarılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocuk ve ailelerin yaşam deneyimlerinin özellikle eğitimsel boyutunu bütüncül bir şekilde anlamayı hedefleyen bu çalışmaya şu iki araştırma sorusu esin kaynağı olmuştur: (1) Türkiye’de yaşayan Suriyeli aileler ve çocukların erken çocukluk eğitimi hizmetlerine erişimlerine ilişkin anlatılmayan, sık duyulmayan karşıt hikâyeler nelerdir? (2) Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocuklar ve ailelerine ilişkin anlatılmayan, sık duyulmayan karşıt hikâyeler, çocuklar ve ailelerin kurgulanmış dünyalarına dair neler ifade etmektedir? Bu araştırma sorularının cevaplanmasını esas alan çalışmada, bir önceki bölümde ayrıntılı şekilde aktarılan *karşıt hikâyeler* yöntemsel bir çerçeve olarak kullanılmış (Solorzano ve Yosso, 2002), bir diğer deyişle iki araştırma sorusunu şekillendirerek veri setinin ortaya çıkmasını mümkün kılmıştır. Karşıt hikâyeler çerçevesinde ele alınan veri setinin analizinde ise “hikâye analizi” (Polkinghorne, 1995; Richmond, 2002) yöntemlerinden faydalanılmıştır. Bir sonraki bölümde araştırmanın yöntemsel boyutu araştırmanın bağlamı, katılımcılar, veri toplama ve analizi bölümleriyle birlikte ayrıntılı paylaşılmıştır.

Hikâyelerin Bağlamı

Bu çalışmada, 2015 yılından başlayarak Suriyeli çocuklar, aileleri ve öğretmenlerine yönelik Ankara, Gaziantep, Mardin, Hatay, İstanbul ve Şanlıurfa kentlerinde, araştırmacılar tarafından yürütülmüş ya da halen yürütülmekte olan toplam sekiz farklı araştırma ve proje ele alınmıştır². Bu birbirinden farklı araştırma ve projeler, nispeten farklı araştırma sorularına cevap aramakta olsalar da kesişim noktalarında Türkiye’de yaşamaya başlayan Suriyeli mülteci çocuklar, aileleri ve öğretmenlerinin deneyimlerini eğitimsel yaşantılarına odaklanarak anlamaya çalışmak; mülteci çocuklar, aileleri ve öğretmenleri için destek mekanizmaları yaratmak ve/veya var olan mekanizmaların verimliliğini incelemek yatmaktadır. Sekiz farklı araştırma ve projede yer alan öğretmenler, kendi dil yetilerine veya çalıştıkları çocuklar ve ailelerin konuştukları dillere göre Türkçe veya Türkçe-Arapça dillerinde iletişim kurmuşlardır. Araştırma ve projelerin bir diğer temel ortak özelliği ise ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemleri ve eğitim etnografisi ilkeleri (Erickson, 1992) kapsamında gerçekleştirilmiş olmaları ve erken çocukluk dönemini kapsıyor olmalarıdır. Araştırma ve projelerin katılımcı dahil etme süreçleri gönüllülük esasına dayanarak gerekli resmi izin süreçlerinin yerine getirilmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Bu makalede ele alınan araştırma ve projelerde yer alan karşıt hikâyelerin aktörleri olan katılımcılar, 2011 yılından günümüze kadar çeşitli zaman dilimlerinde Suriye’den Türkiye’ye göç etmiş, geçici koruma statüsünde olan ve Ankara, Gaziantep, Mardin, Hatay, İstanbul ve Şanlıurfa’da ikamet eden Suriyeli çocuklar ve ailelerdir. Katılımcıların bir diğer ayırt edici ortak özelliği ise, Türkiye’de çeşitli eğitim olanaklarına erişim sağlamış Suriyeli çocuklar ve aileler olmalarıdır. Bir diğer deyişle, katılımcıları; devlet okuluna devam eden Suriyeli çocuklar ve aileleri ve/veya sivil toplum kuruluşları tarafından sağlanmış eğitim olanaklarına erişim sağlamış Suriyeli çocuklar ve aileleri oluşturmaktadır. Hikâyelerde yer alan çocukların yaş aralığı genellikle 4-9 arasındadır ve en az birer kardeşe sahiptirler. Hikâyelerde nadiren de olsa babalar, büyük ve küçük kardeşler ve büyükanne, büyükbabaların da yer aldığı görülmekteyken, çok büyük bir bölümünde anneler yer almıştır. Annelerin ortak özellikleri arasında çocukların eğitim ve bakım sorumluluğunu üstlenmiş olmaları, çalışmıyor olmaları ya da esnek çalışma zamanlarına sahip olmaları sayılabilir.

Veri Toplama Yöntemleri

Bu makaleye konu olan araştırma ve projeler kapsamında, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, gözlem kayıtları ve saha notları temel veri toplama yöntemleri olarak kullanılmış ve bu yöntemler yoluyla hikâyelere erişim sağlanmıştır. Yapılandırılmamış gözlem kayıtları devlet okullarına devam eden Suriyeli çocukları ders

² Araştırma ve projelerin listesi makale sonunda belirtilmektedir.

esnasında gözlemlerken, aile ve öğretmenin okulda bir araya geldiği ya da araştırmacıların okul ortamında aile ile bir araya geldiği uygulamalar kapsamında gözlemler yapılırken tutulmuştur. Benzer şekillerde, sivil toplum kuruluşları tarafından sunulan eğitim programlarında çocuklar gözlemlenirken ve aile ve öğretmenlerin/eğitim uygulayıcıların bir araya geldiğini durumlarda gözlem kayıtları tutulmuştur. Tüm proje ve araştırmalar kapsamında, aile üyeleri ve çocuklar ile Türkiye'deki yaşam deneyimlerini özellikle eğitim boyutuna odaklanarak anlama üzerine kurulu yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Türkçe iletişim desteğine ihtiyaç duyulduğu durumlarda çevirmenler aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylelikle hikâyeleri birinci ağızdan, onları yaşayan insanlardan duyma olanağına sahip olunmuştur. Bu makalede ele alınan ve ağırlıklı etnografik (Erickson, 1992) ve nitel araştırma ilkeleri kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar süresince hem gözlemlerimizden doğan yorumlarımızı hem de araştırmacı olarak sahada hissettiğimiz çeşitli duygu durumlarımızı, tepkilerimizi, anlık ve sonrasında gelişen fikirlerimizi kaleme aldığımız saha notları (Emerson, Fretz ve Shaw, 2001) tutulmuş ve bu notlar da veri setinin bir parçası olarak ele alınmıştır.

Bu yöntemler ile oluşturulan büyük veri setleri bir araya getirilerek taranmış ve çalışmada odaklanılan araştırma sorularını cevaplayabilecek yaşantılar seçilerek karşıt hikâye veri seti oluşturulmuştur. Karşıt hikâyeler seçilirken, bir önceki bölümde ayrıntılı paylaşılan, Solorzano ve Yosso'nun (2002) herhangi bir deneyimin ve yaşantının karşıt hikâye olabilmesi için sahip olması gerektiğini belirttiği 5 farklı özelliği taşıyan yaşantılar seçilerek karşıt hikâyeler veri setine dahil edilmiştir. Özetle, ailelerin güçlü yönleri ve olumlu deneyimlerinden bahseden, mültecilik statüsü dışında sahip oldukları deneyimler, değerler ve potansiyelleri göz önüne alan, etnik köken dışında sosyal sınıf ve toplumsal cinsiyetin de insan deneyimleri üzerindeki etkilerini bütüncül şekillerde yansıtan yaşantılar veri setine dahil edilmiştir. Bu tarama sonucunda toplam 32 karşıt hikâye belirlenmiştir. Suriyeli öğrenciler ile çalışan öğretmenler ve eğitim uygulayıcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacılar tarafından fark edilen birtakım karşıt hikâyelerin, öğretmenlerin de anlatılarında yer aldığı görülmüştür. İki farklı araştırmacının muhakemeleri ile birlikte, öğretmenlerin de benzer yargılarının bulunması üçgenleme yoluyla araştırmanın nitel güvenilirliğine katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu hikâyelerin bir sonraki bölümde açıklandığı şekliyle sistematik bir çerçevede analiz edilmesi sonucu bulgulara ulaşılmıştır.

Hikâye Analizi

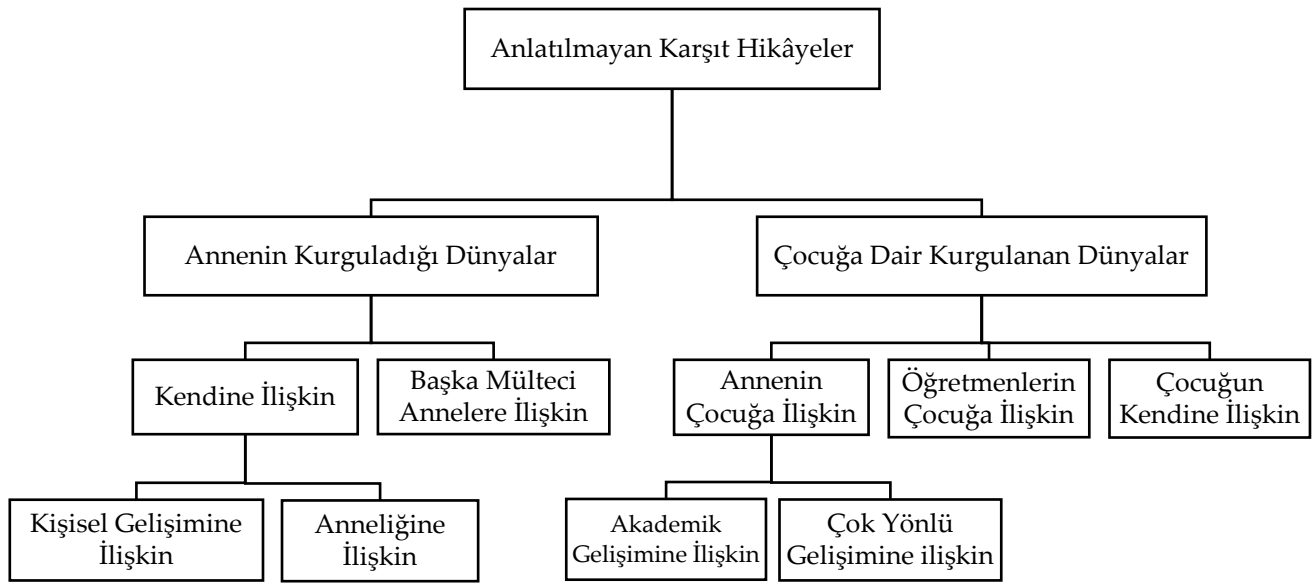
Hikâye temelli araştırmalar kişilerin deneyimlerinin karmaşık olduğunu ve çeşitli çelişkiler barındırdığını varsayar (Boutte ve Jackson, 2014). Bu deneyimleri yansıtan hikâyelerin de objektif olma kaygısından ziyade, kişilerin sübjektif yaşantılarına en yaklaşan şekilde anlatılır olmasının önemli olduğunu (Polkinghorne, 1995; Richmond, 2002) ve hikâyelerin mutlak doğruluğunun sorgulanmasının yerine kişiler tarafından ne şekillerde yaşanıp hissedildiği ve aktarıldığının önemli olduğunu öne sürer (Boutte ve Jackson, 2013). Bu bakış açısı benimsenerek yapılan hikâye analizinde, hikâyeler bütüncül olarak ele alınmış aynı zamanda her bir hikâyenin kendi içerisinde tümevarım yöntemi ile detaylı şekilde analiz edilmesi itibarıyla iki paralel seviyede yapılmıştır. Bu süreçte araştırmacıların hem bireysel yaşam deneyimleri hem de profesyonel anlamda çokkültürlü ülkelerde yaşamış olmaları ve çokkültürlü ve çokdilli bireyler ile çalışma deneyimlerine sahip olmaları, analiz sürecinde katılımcı deneyimlerini iç gözü ile anlama ve yorumlamalarına katkı sağlamıştır.

Clandinin ve Connelly'nin (2000) belirttiği üzere, hikâye analizinde, hikâyeler bağlam (hikâyenin geçtiği fiziksel ya da sembolik mekanlar), devamlılık (hikâyelerde yer alan kişilerin geçmiş, şimdiki an ve gelecek yaşantıları) ve ilişkisellik (kişiler arası ilişkiler) göz önünde bulundurularak üç eksenle ele alınır. Bu üç eksen etkileşimli olarak düşünmek hikâyelerin bütünselliğini korumayı sağlar. Diğer yandan hikâyeleri derinlemesine anlayabilmek ve başka hikâyeler ile ilişkilerini ve örüntüleri görebilmek için sistematik şekilde detaylı analiz etmek gerekir. Bu sebeple, veri analizinde Maxwell ve Miller (2008) tarafından tanımlanan kategorize etme ve bağlantı kurma teknikleri kullanılarak, öncelikle her bir hikâye satır satır okunarak kodlar oluşturulmuş, devamında benzer kodların bir araya gelmesi ile iki ana kategori ve toplam beş alt kategori oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşturulma aşamasında, hikâyeler içi ve hikâyeler arası kodlar incelenirken, Clandinin ve Connelly'nin (2000) belirttiği şekilde hikâyelerin kendilerine özgü bağlamından kopmamak

amacı doğrultusunda bağlam, devamlılık ve ilişkisellik anlamında bütünselliklerine dikkat edilmiştir. Tüm bu analiz sürecine Holland ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen kurgulanmış dünyalar kuramı rehberlik etmiştir. Bir sonraki bölümde analiz sonucunda elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

Bulgular

Hikâyelerin derinlemesine analizi neticesinde çalışmanın ortaya çıkan temel bulgusuna göre, anlatılmayan karşıt hikâyeler (1) annenin kurguladığı dünyaları ve (2) çocuğa dair kurgulanan dünyaları yansıtan, iki ana kategoride ele alınabilir (Bkz. Şekil 1). Annenin kurguladığı dünyalar derinlemesine incelendiğinde ise, bu kurgulanmaların hem (1.1) kendine hem de (1.2) başka mülteci annelere ilişkin olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuğa ilişkin kurgulanan dünyalar ise (2.1) annenin, (2.2) öğretmenlerin ve (2.3) çocuğun kendine ilişkin kurgulamalarını kapsayan üç farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Bir sonraki bölümde, bu kategoriler, alt kategorileri ile birlikte örnek hikâyeler eşliğinde açıklanmıştır.



Şekil 1. Çalışma Bulgularının Temaları

1. Annenin Kurguladığı Dünyalar

Çalışma kapsamında oluşturulan, anektodal hikâyelerin yer aldığı veri seti sistematik bir nitel kodlama çerçevesinde analiz edilip incelendiğinde hikâyelerin önemli bir kısmında annelerin baş aktör olarak yer aldığı görülmektedir. Bu hikâyelerde, annelerin bireysel yaşam deneyimi ve mücadeleleri ile birlikte, sosyal bağlarının önemli bir parçası haline gelmiş olan diğer mülteci anneler ile iletişim, deneyim ve dayanışmaları da yer almıştır. Annelerin kendileri ve diğer annelere dair kurguladıkları dünyaları temel alan bu iki kategori ve alt kategorileri yansıtan bulgular, hikâyelerden alıntılar eşliğinde aşağıda paylaşılmıştır.

1.1. Kendine İlişkin Kurguladığı Dünyalar

Annelerin göç edilen ülkede edindikleri yeni deneyimler ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları doğrultusunda hem kişisel gelişimlerine hem de anneliğe yönelik çaba ve mücadele içeren eylemler gerçekleştirdikleri görülmektedir.

1.1.1. Kendi Kişisel Gelişimine İlişkin: Farklı proje ve etkinlikler kapsamında gözlemlenen hikâyeler incelendiğinde, mülteci annelerin özellikle Türkçe dil desteği alabilecekleri ve mesleki bilgi ve beceri edinebilecekleri olanakları değerlendirme konusunda istekli ve aktif oldukları gözlemlenmiştir. Aşağıda, bu durumu örneklendiren bir hikâye paylaşılmıştır:

Hikâye 1

2016 yılı Güz döneminde Ankara’da yer alan bir üniversitede Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programı kapsamında verilen Toplum Hizmeti dersinde, Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu bir devlet okulunda gözlem yapan lisans programı öğrencileri, Mamak’ta yer alan, belediyeye bağlı Aile Bilgi Merkezi’ni keşfedip merkezde sunulan dil eğitimleri, meslek edindirme kursları, aile danışmanlığı ve kreş hakkında bilgi edinmiştir. Sonrasında Aile Merkezi’nin yakınında yer alan, gözlem yapmakta oldukları devlet okulunda çalışan idareciler ve öğretmenler ile iş birliği kurarak, Suriyeli aileleri bu hakkında bilgilendirici ve onları merkezi tanımaya yönelik yapılacak bir aile gezisine Arapça ve Türkçe çift dilli notlar ile davet etmişlerdir. Okulda çocuğu bulunan Suriyeli annelerin tamamına yakını geziye katılmış, aile merkezine yoğun ilgi göstererek, merkez idarecisi ve çalışanlara, bireysel gelişim olanakları ile ilgili sorular yönelendirmişlerdir. Merkez idaresinden alınan bilgiye göre, mülteci anneler ilerleyen zamanlarda merkezdeki kurslara, özellikle Türkçe derslerine uzun süreli katılım göstermişlerdir.

Hikâye 1’de yer aldığı şekliyle, anneler kendilerine olanak ve kaynak sunulduğunda, katılım göstermekte ve bu katılımlarını zamanla sürdürmektedirler. Annenin kişisel gelişimini konu edinen diğer hikâyeler ise annelerin katılımcı davranışlarının, kendilerine olanak ve kaynak sunulmasıyla sınırlı olmadığını göstermiştir. Aşağıda yer alan hikâyede örnekendirildiği üzere, mülteci anneler bireysel inisiyatif olarak kendi gelişimleri için aktif kaynak ve çeşitli olanak arayışı içerisine de girmektedirler.

Hikâye 2

Birkaç anne sosyal medya yoluyla, bir anne de yüz yüze iletişimde Arapça ve Türkçe ortak dil olmadığı durumlarda, temel İngilizce ile iletişim kurarak, araştırmacılar kendileri için Türkçe kitaplar gibi kaynaklar edinme konusunda destek talep etmişlerdir.

Bu durumu örneklediren başka hikâyelerde ise, anneler öğretmenler, okul idarecileri, araştırmacıların bulundukları proje etkinliklerinde, açık şekillerde Türkçe okuma-yazma ve Türkçe dilini etkin şekilde öğrenme konusunda eğitim almaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bu tür hizmetlerden faydalanabilme noktasında yaşadıkları ve aşılmasını diledikleri zorlukları da açık şekillerde ifade etmişlerdir. Örneğin, bakmakla yükümlü oldukları küçük çocuklarının olması sebebiyle, çocuk bakım hizmeti sunulmayan faaliyetlere katılamamaları ya da toplu taşıma masrafı sebebiyle mahalleleri dışında sunulan kurslara devam edememeleri gibi. Annelerin paylaştıkları hikâyelerde göze çarpan bir diğer eylem de mahallelerinde yaşayan yerel kadınlar ile kurdukları dayanışmaları konu edinmektedir.

Hikâye 3

Mülteci anneler, aynı mahalleyi paylaştıkları ve ibadet amaçlı bir araya geldikleri yerel kadınların varlığından bahsetmişlerdir. Komşuluk ilişkisi de sürdürdükleri bu kadınlara, günlük yaşam soru ve sorunları ile ilgili danıştıklarını ve onlardan Türkçe öğrenmeye gayret gösterdiklerini şöyle paylaşmışlardır: “Bizim Türkçe hocamız var, arkadaşımız, evde bize Türkçe öğretiyor. Fatmanur, Arapça da biliyor. Keşke çocuklarımızın da bir saat de olsa böyle bir imkanları olsa.”

Paylaşılan alıntıda görüldüğü üzere, kadınlar kendileri için bir öğrenme olanağını yarattıklarını belirtmişler ve benzer bir olanağın çocukları için de mevcut olmasını arzu ettiklerini dile getirmişlerdir.

1.1.2. Anneliğine İlişkin: Mülteci annelerin anneliğe ilişkin pratiklerinin, çocukları ve/veya kendilerinin sivil toplum projeleri ve çeşitli etkinliklere katıldıkça dönüştüğü gözlemlenmiştir. Anneler çocukları ile iletişime geçip çocuklarını gözlemledikçe, proje ve etkinliklerde yer almalarının çocuklarında yarattığı olumlu değişimleri fark etmekte ve bu doğrultuda anneliğe ilişkin yaklaşımlarını yeniden şekillendirmektedirler. Aşağıda bu durumu örneklediren bir hikâye paylaşılmıştır.

Hikâye 4

Çeşitli sivil toplum inisiyatiflerinden yararlanmaları sonucunda çocuklarında olumlu değişimler

gözlemlediklerini belirten mülteci anneler, bu değişimlerin neticesinde “Çocuktaki değişim beni de değiştirdi. Mesela kitaplarını okumasına, yazı yazmasına dikkat eder oldum, ‘Şöyle yaparsan daha iyi olur’ diye yönlendirir oldum.” gibi ifadelerle kendilerini çocuklarına daha uyumlu hale getirmeye ve daha öğrenmeyi destekleyici bir ebeveynlik stiliyle çocuklarına yaklaştırmaya yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Çocukları ile kendilerini artık daha iyi özdeşleştirebildiğini ifade etmişler; çocuklarını daha iyi dinleyip, daha iyi anlamaya başladıklarını, olumlu değişimleri gördükçe sevindikleri, bundan mutluluk duyduklarını belirtmişlerdir. Çocuklarına olan inançlarının arttığını, çocuklarına ilişkin gurur duygularının pekiştiğini ve “Kızım hassas. Onu artık üzmemeye çalışıyorum, okula geldiğinde özlüyorum. Öğretmenleri gibi davranmaya çalışıyorum, onların yaptığı gibi iletişim kurmaya çalışıyorum.” gibi ifadelerle çocuklarına sosyal-duygusal yönden daha destekleyici yaklaştırmaya çalıştıklarını, çocuğuyla olan ilişkisini öğretmenin davranışlarını baz alarak daha duyarlı hale getirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Paylaşılan hikâye ve içindeki alıntılardan anlaşıldığı üzere, mülteci annelerin, çocuklardaki olumlu değişimleri gördükçe kendilerini çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına daha uyumlu hale getirmeye ve daha destekleyici bir ebeveynlik stiliyle çocuğuna yaklaştırmaya çaba gösterdikleri görülmektedir. Dolayısıyla çocuğun annede bir değişim başlattığı anlaşılmaktadır. Annelerin çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarına uyumlu ve destekleyici ebeveynlik becerileri yönünde dönüşüm göstermelerinin sebeplerinden birinin; çocuklarının kendileri için artık birer “öğretici” rolü üstlenmiş olmasından ve aile bireyleri ile paylaştıkları bilgi ve becerilerin, anne dahil, bu bireylerin günlük hayatlarını olumlu yönde destekliyor olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Hikâye 5 bu durumu örneklendirmektedir.

Hikâye 5

Anneler, sivil toplum programlarında çocukların çeşitli bilgi ve beceriler edindiklerini ve bu bilgi ve becerileri kendilerine ve diğer aile bireylerine öğrettiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Çocuğum eve kitabıyla gelip ‘Burada bunu yaptık, burada şunu yaptık’ diye gösteriyor. Evde ondan bir şeyler öğrenmek çok güzel.”, “Ben evde resim çizerim. Önceden çocuklarım bana nasıl yaptığını sorarlardı. Şimdiye beni yönlendiriyorlar, ‘Öğretmenim gibi yap’ diyorlar.”. Anne şu şekilde devam etmiştir: “Evde bana ve babasına öğrendiklerini öğretiyor.”, “Bana bazı kelimeleri Arapça’dan Türkçe’ye çeviriyor, çarşıda pazarda tercümanlık yapıyor. Bana ve abisine Türkçe öğretiyor. Mesela ‘araba’, ‘car’, ‘seyyara’ üçünü de bana söylüyor.” Çocuklarından edindikleri bilgi ve beceriler neticesinde anneliklerini dönüştürdüklerini ise şu şekilde paylaşmışlardır: “Çocuğum artık beni dinliyor, beni anlıyor ve bana öğretiyor. Ben de onu daha iyi anlıyorum, cesaretlendiriyorum.” Anne somut bir örnek ile şöyle devam etmiştir: “Önceden evde bana yardım etmesini istiyordum, bazı işleri yapmasını bekliyordum ama artık küçük olduğunu fark ettim. Artık okuldan geldiğinde bırakıyorum; oynasın, bana öğretsin, istediği gibi yapsın. Ondan fazla iş beklentim olmuyor artık.”.

Hikâyeden anlaşılabacağı üzere, annelerin anneliğe ilişkin kurgulanmış dünyalarında çocuk ile etkileşime geçip çocuktaki değişimleri gördükçe, anneliğe dair etkinliklerini olumlu ve destekleyici yönde dönüştürdükleri ve şekillendirdikleri söylenebilir. Bu olumlu evrilme; çocuktaki değişime, düşünce ve davranış bazında kayıtsız kalamayan, çocukla beraber anneliğe ilişkin beceri ve etkinliklerinde dönüşüm gösteren annelere işaret etmektedir.

1.2. Başka Mülteci Annelere İlişkin Kurguladığı Dünyalar

Hikâyelerde yer alan mülteci kadınların sosyal ağlarının içinde hem yerel kadınlar hem de kendileri gibi mülteci kadınların varlığı göze çarpmaktadır. Kadınlar, diğer mülteci kadınlara ilişkin kurgulanan dünyalarda, ortak kültür ve benzer göç deneyimleri sebebiyle, göç edilen ülkede yaşanan zorluklar ve ortaya çıkan ihtiyaçların benzer olduğunu varsaymaktadırlar. Mülteci kadınlar hikâyelerinde, diğer kadınlar ile dayanışma içerisinde olduklarını, özellikle Türkiye’ye ilk geldiklerinde resmi ve bürokratik işlemlerin gerçekleşmesi sürecinde (elektrik ve su aboneliği, ikametgâh gibi muhtarlıkta gerçekleştirilen işlemler, çocukların devlet okuluna kayıt edilmesi gibi) gönüllü destek mekanizmaları kurarak birbirlerine önemli

ölçüde destek olduklarını şu şekilde paylaşmışlardır.

Hikâye 6

Sosyal ağı içinde Türkiye'ye ilk gelenlerden biri olan orta yaşlarda Suriyeli bir kadın, çocukların eğitimine dair zaman içerisinde edindiği bilgi kaynaklarını diğer mülteci kadınlar için hangi şekillerde kullandığını ifade etmiştir. Bu anne durumu şöyle özetlemiştir: *“Oğlum okula kaydettirdiğim ilk çocuğumdur. Kaydı çok zor olmuştur. Resmi evraklar eksikti. Kaydettirmek için birçok resmi kuruma gittim geldim. Diğerleri [bu konuşmanın gerçekleştiği ortamda bulunan diğer anneler] sonradan geldiklerinden zor olmadı, onların çocuklarını okula kaydettirmek birlikte yaptığımızdan kolay oldu”*. Pek çok annenin benzer şekilde, çocuklarının okula kayıt edilmesi sürecine dair birbirlerine bilgi sağlayarak, destek sundukları fark edilmiştir.

Örnek hikâyede görüldüğü üzere, mülteci kadınlar kendi bilgi ve deneyim kaynaklarını benzer ihtiyaçlara sahip olduğunu gözlemlediğini diğer kadınlarla paylaşmaktadırlar. Bununla birlikte, mülteci kadınların birbirleri ile ilişkilerini konu edinen hikâyelerde, iletişimlerinin hızlı ve kuvvetli olduğu ve aralarında güçlü bir sosyal ağın varlığı fark edilmiştir. Diğer hikâyelerde ise, kadınların dışarıda var alan yerel kaynaklara ulaşmada birbirlerini yönlendirici bir rol edindikleri görülmektedir. Bu durumu örneklendiren bir hikâye aşağıda paylaşılmıştır:

Hikâye 7

Mülteci kadınların birbirlerini haberdar etmesi ve cesaretlendirmesi yoluyla, çok daha fazla kadın ve çocuk proje etkinliklerinin faydalanıcısı ya da yürütülen araştırmaların katılımcısı olmuştur. Örneğin, Ankara'da bir devlet okulunda, öğrencilerin okul çıkışı saatinde çocuğunu okuldan almaya gelen bir mülteci anne ile kısaca görüşülmüş ve mülteci ailelere yönelik, öğretmen ve okul idarecilerinin katılacağı, bir hafta sonra okulda yapılacak olan bir etkinlik paylaşılmıştır. Kendisiyle paylaşım yapılan anne, okulda çocuğu olan diğer tüm yedi mülteci anneyi de haberdar ederek, onlara ulaşılmasına ve bahsi geçen etkinliğe katılmalarına destek olmuştur.

Hikâyede paylaşıldığı üzere, öğretmenlerin/egitim uygulayıcılarının yetersiz kaldığı durumlarda mülteci kadınlar sunulan hizmetlerin daha çok anneye ve dolayısıyla daha çok çocuk ve aileye ulaşması konusunda anahtar bir rol oynamaktadırlar. Bir diğer deyişle, kadın dayanışması örneği olarak, hizmetlere erişim noktasında birbirini harekete geçiren ve paylaşımcı eylemler gerçekleştirmektedirler.

2. Çocuğa İlişkin Kurgulanan Dünyalar

Analizler sonucunda elde edilen iki temel kategoriden biri “Annenin Kurguladığı Dünyalar” olmakla birlikte, diğeri “Çocuğa Dair Kurgulanan Dünyaları” yansıtmaktadır. Bu temel kategori altında anneler ve eğitim uygulayıcıların (örneğin, öğretmen ve eğiticiler gibi) çocuğa dair kurguladığı dünyalar ile birlikte, çocuğun da kendine dair kurguladığı dünyaları yansıtan hikâyeler yer almaktadır. Bu hikâyeler genel hatlarıyla mülteci çocukların akademik ve sosyal yetkinlikleri, gelişim ve değişime açık olmaları, çevreleri ile uyumlu şekilde çok yönlü yaşam becerileri edinmekte olduklarını ve tüm bu olumlu süreçlerin de kendileri tarafından bilinçli şekillerde fark edildiğini yansıtmaktadır.

2.1. Annenin Çocuğa İlişkin Kurguladığı Dünyalar

Çalışma kapsamında oluşturulan veri seti incelendiğinde, hikâyelerin sayıca önemli bir kısmında mülteci annelerin çocuklarını merkezde konumlandıkları ve çocuklarının potansiyellerine dair olumlu algılarının olduğu hikâyelerin varlığı görülmüştür. Bu hikâyelerde annelerin, çocuklarının eğitimine önem vererek onların örgün eğitime dahil olmaları ya da Suriye'de başladıkları eğitime devam etmeleri ve yaygın eğitim olanaklarından faydalanmaları konusunda çaba gösterdikleri fark edilmiştir. Bununla birlikte, hikâyelerde çocukların sadece akademik değil, bütüncül bir şekilde çok yönlü gelişim gösterme potansiyelleri olduğu varsayılarak yakın gözlemler eşliğinde çocuklarına destek oldukları görülmüştür. Bir sonraki bölümde, annenin çocuğun akademik ve çok yönlü gelişimine dair kurguladığı dünyaları örneklendiren hikâyeler

paylaşmıştır.

2.1.1. Çocuğun Akademik Gelişimine İlişkin: Bu kategori altında yer alan hikâyelerin ortak temaları ailelerin çocuklarının akademik potansiyellere sahip olduğuna dair inançları ve uygun eğitim ortamlarında çocuklarının gelişebilir ve değişebilir olduklarına dair fikirleridir. Hikâye 8 ailelerin eğitime verdikleri önemi ortaya koymaktadır:

Hikâye 8

Anneler çocukların geleceğine dair söylemlerinde hangi ülkede veya hangi koşullarda olursa olsun, çocuğun eğitimini sürdürebilmesinin ve eğitimin Suriyeli aileler için mutlak derecede önemli olduğunu açık şekillerde belirtmektedirler. Proje kapsamında okul müdürü, okul rehber öğretmeni ve sınıf öğretmeni ile bir arada yapılan toplantıda, anneler sık sık çocuklarının karne ve diploma alıp almayacaklarını sormuş ve bu konuda kaygılı olduklarını belirtmişlerdir. Devam eden konuşmalarda, çocuklarının bir sonraki eğitim kademesine (örneğin, lise ve üniversite gibi) geçişte sorun yaşamamasını istediklerini ya da başka bir ülkeye göç etmek durumunda kalırlarsa çocuklarının Türkiye’deki eğitimine dair ellerinde bir belge olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Birkaç anne çocuklarının çok zeki olduğunu ve iyi bir liseye gitmesini istediklerini, ileride iyi mesleklere sahip olabilecek yetide olduklarını belirtmişlerdir.

Hikâyede örnekendirildiği şekilde anneler, zorunlu göç ile birlikte, yaşamında pek çok değişim ve sıkıntı ile karşılaşmış olan çocuklarının tüm zorluklara rağmen okula devam ederek, başarılı bir geleceğe sahip olabileceklerine dair bir inanç taşımaktadırlar. Ailelerin eğitime mutlak önem vermesi, birlikte çalışılan öğretmenlerin de Suriyeli ailelere dair gözlemlerinde yer almaktadır.

Hikâye 9

Bir proje kapsamında mülteci çocuklarla çalışan dört okul öncesi öğretmeni ile yapılan sohbet ve görüşmelerde, öğretmenler ailelerin çocuklarının eğitim süreci ile aktif şekillerde ilgileniyor olmalarını memnuniyetle aktarmışlar ve ebeveyn katılımı/ilgisinin çocuklara dair geliştirdikleri olumlu algıda önemli rol oynadığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, ailelerin çocuğun sadece bakımında değil eğitiminde de bizzat inisiyatif alma çabalarını ve bu doğrultuda kendilerinden rehberlik bekleyerek kaynak arayışında bulunduklarını çeşitli şekillerde belirtmişlerdir: “Aileler çocukların her gün okulda neler yaptıklarını merak ediyorlar. Çocuklarına evde yardım edecek bir şey istiyorlar. ‘Ben çocuğuma nasıl yardım edebilirim, ne öğretebilirim?’ diye bana soruyorlar.” Öğretmenlerin, anneler ile olan diyaloglarından paylaştığı diğer örnekler de şu şekildedir: “Buradaki Suriyeli anneler bana hep der ki: ‘Onlara kitap vermiyor musunuz? Bize ödev verin, biz yardım edelim. Çocuğuma ne öğreteyim?’”. “Ben daha ‘Çocuk yemeğini yedi mi?’ diye soran bir anne görmedim. Ancak eğitimle alakalı konularla sürekli ilgileniyorlar.” Öğretmenler annelere dair gözlemlerine şu şekilde devam etmişlerdir: “Anneler bilinçli ve kararlı. Okula ve eğitime çok önem veriyorlar. Çocuk da haliyle onu gördüğü için anneden babadan, o da ister istemez ilgili bir şekilde sınıfa devam ediyor.” Ebeveyn katılımını/ilgisini memnuniyetle karşılayan ve takdir eden bu öğretmenler, proje boyunca anneler ile yakın bir bağ kurmuş, anneler öğretmenleri evlerine davet etmiş, beraberce sosyalleşmek için günlük hayatta ‘çay partileri’ gibi ortamlar düzenleyerek bir araya gelmişlerdir. Anneler ile çocuğun eğitimi sayesinde yakın bir bağ kuran öğretmenler, zaman zaman sadece sınıfın değil, bağ kurdukları annelerin evlerinin de birer ‘hane öğretmeni’ olduklarını paylaşmışlardır.

Öğretmenlerin anlatıcısı olduğu bu hikâyeden de anlaşılacağı üzere, ailelerin çocuğun eğitim sürecine ilgi duyarak, bu sürece aktif şekilde katkı sağlayabilmek için öğretmenlerden yönlendirme talep ediyor olması ve bu karşılıklı etkileşimsel paylaşımların okul ötesinde sosyal mecralara taşınmış olması göze çarpmaktadır.

Hikâye 10

Çocuklarının eğitim görebilmesi ve öğrenmesi konusunda oldukça duyarlı ve bunun için destek kanalları arayan anneler çocuklarını İstanbul’da bir sivil toplum örgütü tarafından sunulan

Türkçe ve Arapça olmak üzere çift dilli eğitim veren okul öncesi eğitimi programına kayıt ettirmişlerdir. Çocuklarının temel eğitime hazırlanabilmesi ve Türkiye'deki eğitim sistemi içerisinde yer alabilmesini önemsedikleri için çocuklarının bu okul öncesi eğitim programında yer almasını istediklerini belirtmişlerdir. Çocukların örgün öğretim hayatlarına Türkiye'de Türkçe bir eğitim sistemi içerisinde devam edecek olduklarını ve anavatanlarına geri dönüp dönmeyeceklerinden emin olmadıkları için uzun yıllar Türkiye'de yaşayabilecekleri ve kendileri Türkçe öğrenmeye çalışsalar da bunu yapamadıkları için en azından çocuklarının bu dili öğrenerek aileye tercümanlık yapabilmesi gibi sebepleri dile getirerek, çocuklarının Türkçe öğrenmesini önemsediklerini ve bu beklentiler içerisinde programa kaydettirdiklerini açıklamışlardır.

Hikâyede örneklendirildiği üzere, örgün eğitimin yanı sıra aileler çocuklarının eğitimi için informal eğitim olanaklarından da faydalanmaktadırlar. Bilinçli şekilde, okul öncesi dönemden başlayarak çocuklarının eğitimini desteklemenin önemli olduğunu belirtmekte ve çocuklarının çift dillilik becerileri gündelik yaşamda kendilerine yardımcı olabileceklerinin altını çizmektedirler. Bu kategoride yer alan en son hikâye ise ailelerin çocuklarının akademik gelişim süreçlerini yakinen gözlemleyebildiklerini yansıtmaktadır.

Hikâye 11

Suriyeli aileler kendilerine iletilen Arapça-Türkçe çift dilli notlar sonrası proje kapsamında hazırlanan çok dilli aile matematik atölyelerine yoğun ilgi göstermişlerdir. Anne, baba ve diğer aile üyeleri (abla, abi, büyükanne ve büyükbaba gibi) atölyelere katılmıştır. Atölyeler süresince anne ve babalar, öğretmenler ve araştırmacılar ile çocuklarının eğitimlerine dair yaptıkları gözlemleri, evde sundukları, sunmak isteyip sunamadıkları destekleri, öğretmenlerden beklentilerini ve memnuniyetlerini net şekillerde ifade etmişlerdir. Örneğin; bir baba, sınıfta akıllı tahta kullanımının kendisinin çok hoşuna gittiğini, öğretmenin tavsiyesi ile çocuğunun ödevlerine destek olmak için bir telefon uygulamasından faydalandığını ve olumlu etkisi olduğunu paylaşmıştır. Bir anne ise, Türkçe bilmemesine rağmen çocuğuna düzenli sesli Türkçe kitap okuma yaptırdığını, Türkçe bilen diğer yaşça büyük çocuğundan kardeşini dinlemesini rica ettiğini ve kendisinin de kitap okuyarak çocuğuna örnek olmaya çalıştığını paylaşmıştır.

Aileler, çocuklarının akademik gelişimleri için teknolojinin de entegre olduğu uygun öğrenme ortamlarının önemini fark etmektedirler. Kendileri de çocuklarının eğitimlerinin okul dışında da devam etmesi için çeşitli şekillerde çaba göstermektedirler. Bununla birlikte, yaşça büyük çocuklarını, kardeşlerini akademik anlamda destekleyebilecek birer kaynak olarak görmektedirler.

2.1.2. Çocuğun Çok Yönlü Gelişimine İlişkin: Annelerin çocuğa dair kurgulanmış dünyasının akademik temelli olmasının ötesinde, çocuğun gelişimine dair çok yönlü olması göze çarpan bir diğer tema olarak ortaya çıkmaktadır. Anneler, çocuğun yetkin ve aktif öğrenen olarak kurgulandığı ve bu doğrultuda destekleyici etkinlikler ile çevrelendiği ortamlarda, aile ve mahalle ortamı gibi bağlamlar arası transfer edebileceği çok yönlü hayat becerileri edindiğine ilişkin hikâyeler paylaşmıştır. Yaptıkları detaylı gözlemlerde çocuklarının sivil toplum programlarına katılmaları ile birçok alanda gözle görülür değişimler ve olumlu ilerlemeler kaydettiklerini belirtmişlerdir.

Hikâye 12

Daha önce kurum temelli herhangi bir eğitim hizmetinden yararlanmamış veya sosyal destek programına katılmamış okul öncesi dönemde çocukları olan 34 Suriyeli anne, çocuklarının İstanbul'da bir sivil toplum kuruluşu tarafından gerçekleştirilen okul öncesi eğitim programına katılmaları neticesinde çocuklarda gözlemledikleri çok yönlü gelişime ilişkin benzer noktaların öne çıktığı hikâyeler paylaşmıştır. Anneler, çocuklarında şu değişimleri gözlemlediklerini belirtmişlerdir: Çocukların çekingen, utangaç ya da ürkek bir mizaçtan daha girişken ve etkileşimsel olmaya doğru değişmesi; arkadaş edinmeye başlamaları, aile bireyleriyle eskisine

göre ilişkilerinin iyileşip kuvvetlenmesi; çevresindeki bireylerle iletişim kurma sıklıklarının artması ve bu bireylere olan uyum iyiliğinin gelişmesi; ebeveynlerin beklentilerini daha çok yerine getirmeye başlamaları; oyun kurmak için daha fazla fırsat aramaları; malzemelerini ve oyuncaklarını paylaşmaya başlamaları; saldırgan ya da agresif tutumlarından sıyrılıp nispeten daha sakin bir mizaç sergilemeleri; çatışmaları daha uzlaşmacı bir tavırla halletmeye çabalamaları; duygularını ifade etmeleri ve aileye bağımlı iken daha bağımsız olma yolunda davranışlar sergilemeleri gibi. Anneler çocuklarının okul ortamında edindikleri birçok olumlu davranışı ev ve sosyal ortamlarına taşımalarını ise *“Artık evde kitaplarıyla zaman geçiriyor. Eve gelince bana öğrendiği Türkçe kelimeleri ya da şarkıları söylüyor. Ben Türkçe bilmediğimden çarşıda pazarda bana çevirmenlik yapıyor.”* gibi ifadelerle paylaşmışlardır. Çocuklarının özbakım becerileri konusunda ise *“Artık yatmadan önce ‘Anne dış fırçalama vakti’ diyor, bana da hatırlatıyor. Yemeğini yedikten sonra tabağını sofradan kaldırıyor, çok şaşıyorum. Suyu da boşa harcamamayı öğrenmiş.”* gibi söylemler paylaşmışlardır.

Annelerin hikâyelerine göre çocukların program ve okul ortamında edinip ev ve sosyal çevrelerine taşıdığı davranış değişimleri temel olarak Türkçe dil gelişimi, olumlu ve uyumlu davranışları yansıtan, ev hayatlarında da gözlemlenen sosyal-duygusal ve özbakım becerileri ile ilgilidir. Anneler çocuklarında gözlemledikleri bu çok yönlü değişimleri memnuniyetle karşılamaktadırlar. Bununla birlikte, anneler çocuğun gelecekte hümanist ve idealist değerlerin taşıyıcı olmasını tahayyül etmektedirler. Annelere göre çocuğun insani değerleri öğrenmesi, geleceğine taşıması, bu değerleri savunması ve yayması çok yönlü gelişimlerinin uzun vadede önemli bir parçasıdır.

Hikâye 13

Okul öncesi dönemdeki çocukları İstanbul’da bir sivil toplum eğitim programına katılan bir grup Suriyeli anne program boyunca eğitim uygulayıcılarla sohbetleri esnasına zaman zaman büyük çocuklarının göç sebebiyle eğitime devam edemediklerinden üzüntü duyduklarını ve bu yüzden insani erdem ve değerleri edinecek ortamlardan yoksun yetiştiklerini belirtmişlerdir. Anneler programa katılan çocuklarının geleceğine dair söylemlerinde ise hangi ülkede veya hangi koşullarda bir hayatları olursa olsun, çocuklarının eğitimini sürdürebilmesi/sürekliliği ve *“Eğitimin Suriyeli aileler için mutlak derecede önemli”* olduğunu belirtmişler ve bunun çocuklarının gelecekte *“iyiliği savunan”, “dünyaya katkı sağlayan”, “insanlara faydası dokunan”, “barış için mücadele eden”, “üretken ve topluma faydalı”* bireyler olarak yetişmesi için gerekli en temel şart olduğunun önemini vurgulamışlardır.

Yukarıdaki örnek hikâyede olduğu gibi annelerin zorlayıcı koşullarda dahi çocuklarının insani değerleri ve erdemleri öğrenip geleceklere taşımalarının mutlak suretle eğitime devam etmeleri sayesinde gerçekleşeceğini içselleştirdiklerini ve bu arzunun çocuklarının geleceğine dair tahayyüllerinin bir parçası olduğu anlaşılmaktadır.

2.2. Öğretmenlerin Çocuğa İlişkin Kurguladığı Dünyalar

Öğretmenlerin çocuğa dair kurguladığı dünyaları yansıtan ve benzer yönlerle vurgu yapan hikâyelerin varlığı bir alt kategori olarak göze çarpmaktadır. Bu alt kategoride yer alan hikâyelerin ortak teması, ana dilin ve kültürel kaynakların gözetildiği nitelikli eğitim programlarında çocukların akademik potansiyelleri ve sosyal-duygusal yetkinliklerinin ortaya çıkabilir ve gelişebilir olduğuna dair öğretmenlerin fikirleridir. Hikâye 14, bir eğitim programında görev yapan öğretmenlerin, mülteci çocuklara ilişkin kurguladıkları dünyaları bu yönden aktarmaktadır:

Hikâye 14

İstanbul’da bir proje kapsamında, sınıflarında okul öncesi dönemde sadece mülteci çocuklarla çalışan 8 okul öncesi öğretmeni, gelişim becerileri desteğine ihtiyaç duyarak programa başlayan Suriyeli çocukların 2 aylık süreçte gösterdiği kayda değer ilerleme ve dönüşüme ilişkin gözlem ve değişen algılarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, çocukların; sınıfın sosyal ortamına uyum

sağlama süreçlerindeki kararlılık ve başarılarını, ‘olumsuz’, ‘istenmeyen’, ‘sınıf kurallarına aykırı’ ya da ‘çatışmacı’ diye nitelendirilebilecek davranışlar sergileyen bazı çocukların giderek daha uzlaşmacı beceriler edinmiş olmaları şeklinde değerlendirmiştir. ‘Saldırgan’, ‘paylaşmaya yanaşmayan’, ‘şikâyetçi’, ‘çatışma çıkaran’, ‘hareketlerini kontrol etme eşiği düşük’ olan çocukların, kısa sürede öz-denetim becerileri, duygu kontrolleri ve psikoduygusal durumları geliştikçe, bu davranışları daha olumluya doğru evirdiklerini belirtmişlerdir. Çocukların sergiledikleri olumlu ve yapıcı davranışları örneklerle aktaran öğretmenler, Türkçe dil becerileri geliştikçe çocukların etkinliklere katılım sıklığının arttığını, kendilerini rahatça ifade edebilmede kısa sürede büyük mesafe kat ettiklerini, akranları ve öğretmenleriyle güvene dayalı bağ ve etkili sosyal iletişim becerileri geliştirdiklerini, yönlendirme gereken davranışların sınıf iklimine uyumlu şekilde artık daha iyi denetleyebildiklerini şaşkınlık ve memnuniyetle dile getirmişlerdir. Öğretmenler kısa sürede mülteci çocukların bu denli bir dönüşüm göstermesini beklemediklerini paylaşmışlar ve bu kazanımları uyguladıkları programın akademik yönden nitelikli olmasına, sınıf ikliminin çocukların ana dili ve kültürüne duyarlı olmasına ve bu hedef kitleyle çalışmaya özel aldıkları yoğunlaştırılmış eğitime atfetmişlerdir.

Suriyeli çocuklarla çalışmadan önce onların kısa sürede bu tür kazanımlara ulaşmalarını öngörmediklerini belirten öğretmenlerin, mülteci çocukların yetkinliklerine ve potansiyellerine ilişkin algılarını değiştirmek durumunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, çocukların kısa sürede kat etmiş olduğu olumlu mesafenin, öğretmenlerin mülteci çocuklara ilişkin kurguladığı dünyayı olumlu şekillendirmesinde anahtar rol oynadığı görülmektedir. Bu durum çocukların öğretmenlerin algısını olumlu yönde değiştirme gücünü ortaya koymaktadır.

Bu alt kategori altında göze çarpan bir diğer tema ise öğretmenlerin mülteci çocukların “öğrenmeye hevesli” olması sayesinde mesleki bağlılıklarını, dolayısıyla mülteci çocuklarla çalışmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde şekillendirmesidir. Hikâye 15, öğretmenlerin, mülteci çocuklarla çalışırken mesleki kimlik algıları ve mesleki doyumlarında, çocukların öğrenmeye olan ilgilerinin belirleyici olduğunu yansıtmaktadır.

Hikâye 15

Daha önce mülteci çocukların oluşturduğu sınıflarda çalışma deneyimi olmayan iki okul öncesi öğretmeni, bir proje kapsamında bu deneyimi edindikten sonra proje yürütücüleri ile gerçekleştirdikleri sohbetler ve görüşmeler esnasında, mülteci çocukların mesleki bağlılıklarını arttırdığını şu gibi ifadelerle dile getirmiştir: “Çocuklar öğrenmeye açlar, ne verirse almaya bakıyorlar.”, “Çocukların istekli olmaları, insanı mutlu ediyor; daha da işine bağlıyor.”, “Bu çocuklar bana ‘öğretmen öğretmen’ diye bakıyorlar, saygı duyuyorlar, beni dinliyorlar.”, “İhtiyaçları çok fazla olduğu için daha hızlı öğreniyorlar.” Bu öğretmenler program sonunda özellikle mülteci çocukları da kapsayan eğitim projeleri ve sivil toplum çalışmalarında görev almak için bizzat sosyal ağlar geliştirmiş ve kapsamlı bir fırsat arayışı içine girmişlerdir. Bu arayış neticesinde halen mülteci çocukları ve ailelerini kapsayan projelerde yer aldıkları bilinmektedir.

Hikâyede örneklendirildiği üzere, daha önce mülteci çocuklarla çalışma deneyimi olmayan öğretmenlerin, önceki deneyimlerinde çalıştıkları çocuklarla ulaşmakta zorlandıkları birçok eğitsel amaç ve kazanıma mülteci çocukların daha “alıcı” ve öğrenmeye hevesli, ilgili ve istekli olmaları itibarıyla görece daha çabuk ulaşabildikleri ve bunun da öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını ve bu kitleyle çalışmaya dair mesleki bağlılıklarını pekiştirdiği anlaşılmaktadır.

2.3. Çocuğun Kendine İlişkin Kurguladığı Dünyalar

Mülteci çocuklar zorunlu göç sebebiyle hayatlarında yaşanan değişimler ile birlikte kendilerine dair dünyalar kurgulamaktadırlar. Bizzat çocukların paylaştığı hikâyeler incelendiğinde, kendilerini belirli ortamlarda nasıl hissettiklerine, yaşadıkları koşullarda veya katıldıkları programlarda ne gibi hususların kendilerine keyif ve mutluluk verdiğine ve gelecek beklentilerine ilişkin ortak temaların olduğu anlaşılmaktadır. Bu kategori altında yer alan hikâyelerin ortak teması, çocukların kendilerine dair

kurguladıkları dünyada; okula gidiyor olmanın ve sınıf topluluğunun bir üyesi olmalarının kendilerine normal hayatta sahip olmadıkları fırsatları sunması sebebiyle mutluluk vermesi, yerel akranları ile sosyalleşme arzu ve çabaları; geleceğe dair realist ve hümanist hedeflerinin olmasıdır. Hikâye 16, 17 ve 18 daha önce herhangi bir kurum temelli erken çocukluk hizmetinden veya sosyal destek programından yararlanmayan ve ilkokuldan önce hızlandırılmış bir okul öncesi müdahale programına katılan Suriyeli çocukların bu ortak temalar çerçevesinde kendilerine ilişkin kurguladıkları dünyaları yansıtmaktadır.

Hikâye 16

Belirtilen programdan yararlanan çocuklara program bitiminde çocuk dostu araştırma yöntemleri yoluyla okul, ev ve mahalle hayatları ile bağdaştırabilecekleri özel olarak profesyonel bir çizimle tasarlanmış resim kartları gösterilmiş ve bunlar üzerine çocuklarla sohbetler gerçekleştirilmiştir. Çocuklar sınıf, program ve okul tutumuna ilişkin resim kartlarında yer alan çocuklar üzerinden kendi iç görülerini, dolayısıyla kendilerine ilişkin kurguladıkları dünyaları, şu ifadelerle yansıtıp paylaşmışlardır: *“Çocuklar mutlular. Çünkü okula geliyorlar. Çünkü okulda oyuncaklar var. Okul bize her şeyi öğretiyor.”* Bir başka çocuk şöyle demiştir: *“Çocuklar mutlular. Çünkü bize çok güzel hikâyeler anlatıyorlar.”*, *“Sınıftaki çocuklar hep kartlarını duygu panosuna mutlu olarak işaretliyorlar.”*. Diğer bir çocuğun ifadeleri ise şöyle olmuştur: *“Mutlular, çünkü okuldalar, çünkü Türkçe öğrenecekler, ders çalışacaklar.”*, *“Seviyorlar, çünkü öğretmenleri var. Öğretmenleri sakın olduğu için seviyorlar. Ondan soru sorduğu için seviyorlar.”*, *“Resim çizdiğimde bana yardım etmelerini (öğretmenin yardımı) seviyorum.”*. Başka bir çocuğun ifadeleri de benzer niteliktedir: *“Mutlu hissediyor çünkü okula gidiyor. Arkadaşları var, arkadaşları onu seviyor, onunla oynamak istiyor. Diyor ki: ‘Oynayabilir miyim?’, oynuyor.”*, *“Okula gitmeyi seviyor, çünkü arkadaşlarını istiyor, arkadaşlarıyla konuşmayı istiyor, arkadaşları olsun istiyor.”*. Çocuklar, okuldan çıkmış ve annesinin yanında evine doğru giden bir resim kartına ilişkin ise şu ifadeleri paylaşmışlardır: *“Üzgün, çünkü eve gittiği için sıkılıyor. Evde ne yapacağını bilmiyor. Evde resimleri yok, oyuncakları yok.”*, *“Üzgün, çünkü oyuncaklarla oynayamıyorum. Evde oyuncakım yok.”*, *“Üzgün hissediyor, çünkü evinden sıkılıyor. Oynayabileceği bir şey evde yok.”*.

Hikâye 16, okul programında yer almanın ve sınıf topluluğunun bir üyesi olmanın, çocukların kendilerine ilişkin kurguladıkları dünyanın önemli bileşenlerinden biri olduğunu yansıtmaktadır. Çocuklar bu kurguladıkları dünyayı; öğrenme, resim çizme, öğretmenin sakın olması ve soru sorması, kendilerine hikâyeler anlatılması, akranları tarafından seilmeleri ve onlarla oyun oynamaları gibi etkenlerle ilişkilendirmektedir. Ayrıca, okula gidiyor olmanın ve sınıf topluluğunun bir üyesi olmalarının çocuklara okul dışındaki hayatlarında sahip olmadıkları fırsatları sunduğu anlaşılmaktadır.

Hikâye 17

Mahalle ve ev dışı sosyal ortamlara ilişkin resim kartları gösterilip arkadaş grupları ve sosyalleşme deneyimleri anlaşılmaya çalışıldığında, çocuklar konuya ilişkin ortak noktalara vurgu yapan paylaşımlarda bulunmuştur: *“Türk arkadaşlarım yok. Türk arkadaşlarım olsun isterdim.”*, *“En çok Türk çocuklarla oynamayı seviyorum Türkçeyi öğrenmek için. Onlarla tanışamıyorum.”* Çocuklar duygu ve deneyimlerini anlatmaya şöyle devam etmişlerdir: *“Suriyeli arkadaşım olunca kızgın olurum. Türk arkadaşım olunca mutlu olurum çünkü Türkçe konuşuyor.”*, *“Türk arkadaşım yok, çünkü çocukların hepsi bana ‘Suriyelisin’ diyor.”* *“Sadece Suriyeli arkadaşları var. Türk arkadaşlarım olsun isterdim, çünkü biz istiyoruz birbirimizle oynayalım.”*. Çocukların birçoğunun bu sohbetlerin belirli noktalarında veya sonunda resimlerde kendilerinin olduğunu ifade etmiş olmaları bu paylaşımlarda esasen kendi düşüncelerini yansıtmaya ihtimallerinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Hikâye 17’den Suriyeli çocukların kendilerine ilişkin kurguladıkları dünyalarda yerel akranlarıyla sosyalleşmenin önemli bir istek ve arzu olduğu anlaşılmaktadır. Çocuklar paylaşımlarında Türk arkadaşlarının olmadığını ancak olmasını dilediklerini yer yer belirtmişlerdir. Bu dileklerini akranlarından Türkçe öğrenebilmek veya sadece onlar ile oyun oynayabilmek ile ilişkilendirmişlerdir. Çocukların yerel

akranları ile arzu ettikleri şekillerde sosyalleşemedikleri anlaşılmaktadır.

Hikâye 18

Programın tamamlanmasına yakın çocuklar ile bir araya gelinmiş ve geleceklerine ilişkin kendilerine nasıl bir hayat kurgulayıp hayal ettikleri üzerine sohbetler gerçekleştirilmiştir. Çocuklar gelecek beklentileri ve isteklerine ilişkin sohbetlerde şu gibi paylaşımlarda bulunmuştur: *“Öğretmen olmak istiyorum, çünkü köylülere öğretirim.”*, *“Öğretmen olup çocuklara öğretirse mutlu olur.”*, *“Arapça harfleri yazabileyim isterim. Büyüyünce, beni okula gitmek mutlu eder.”* Hayallerini paylaşmaya çocuklar şöyle devam etmişlerdir: *“Büyüyünce annem için çalışmak beni mutlu eder.”*, *“Ninesinin, dedesinin, arkadaşlarının yanına gitmek için Suriye’de yaşamak isterdi.”*, *“Büyüyünce burada yaşamak isterdim. Burayı seviyorum çünkü burada her zaman su var. Suriye’de sadece akşamları su var.”*, *“Mutlu yaşamak isterdi. Kalbi tertemiz olsun isterdi.”*

Hikâye 18’de çocukların kendilerine ilişkin kurguladıkları dünyada geleceğe dair öğretmen olmak, okula gitmek, tanıdıklarının yanında olmak için kendi ülkesinde yaşamak ve su temel ihtiyaçları karşılamaya ilişkin sıkıntı çekmeyeceği bir yerde yaşamak gibi realist hedeflerin yanı sıra, birilerine bir şeyler öğretebilmek, aile bireyleri için çalışmak ve mutlu bir hayat hayalini kurmak gibi hümanist hedeflerinin de olduğu görülmektedir. Okula ve öğrenme ortamlarına erişim, meslek sahibi olma, aile bireylerinin var olduğu ve temel kaynaklara sahip olunan bir ortamda yaşama veya sadece mutlu olabilme arzusu, çocukların geleceğine ilişkin tahayyül ettikleri önemli idealleridir.

Tartışma

Bir üst bölümde belirli kategori ve alt kategoriler altında paylaşılan hikâyelerin oluşturduğu araştırma sonuçları, tartışma bölümünde kuramsal anlamda ve alanyazına ilişkili şekilde iki temel alanda ele alınacaktır. Anne ve çocuklara dair derlenen, anlatılmayan karşıt hikâyeler öncelikle kurgulanmış dünyalar kuramı ışığında yorumlanacak, sonrasında alanyazında mülteci aile ve çocukların eğitime dahil olma süreçlerini karşıt hikâyeler bakış açısıyla incelemiş diğer çalışmalar eşliğinde tartışılacaktır.

Anne ve çocuklara dair anlatılmayan karşıt hikâyeler bir bütün olarak ele alındığında, Türkiye’de yaşamaya başlamış Suriyeli anne ve çocukların bir devinim içerisinde yeni kimlikler inşa ederek kurgulanmış dünyalar yarattıkları görülmektedir. Holland ve diğerlerine (1998) göre bireyler ihtiyaçları, ilgileri ve hayalleri doğrultusunda inisiyatifler alarak kurgulanmış dünyalar içerisinde yeni kimlikler yaratırlar ve bu kimliklere tutarlı şekilde etkinlikler ya da eylemler gerçekleştirirler. Şüphesiz ki tüm bu süreçler insanların düşünme ve yaşam biçimlerine işlenmiş kültürün de etkilerini taşır. Annelere dair paylaşılan ilk üç hikâye, Suriyeli annelerin Türkçe dilini öğrenmek için kurslara katıldıklarını, yerel kadınlar ile kurdukları bağlar yoluyla sosyal bir Türkçe dil desteği aldıklarını, kaynak kitaplar aradıklarını ve mesleki kurslara katılmaya ilgi gösterdiklerinin resmini çizmektedir. Bu hikâyelerde, annelerin göç ettikleri ülkedeki yeni yaşam koşulları içerisinde bireysel kimliklerini *“öğrenen”, “araştıran”, “katılımcı”, “kendini geliştiren”* şekillerde inşa ettiklerini ya da kimliklerinin daha önce de parçası olan bu öğeleri göç ettikleri ülkedeki yeni eylemleri ile daha da etkinleştirdikleri görülmektedir. Bu süreçler boyunca ise, *“destek olma”* ve *“paylaşma”* kültürü doğrultusunda hem yerel kadınlar ile hem de kendileri gibi mülteci statüsünde olan kadınlar ile dayanışma içerisinde oldukları fark edilmektedir.

Benzer şekilde, hikâyelerin önemli bir kısmında annelerin, çocuklarının Türkiye’deki eğitimi ve gelişimine yönelik deneyimleri doğrultusunda, annelik kimliklerini dönüştürdükleri ve bu doğrultuda yeni davranışlar geliştirdikleri, diğer bir deyişle, anneliğe dair yeni dünyalar kurguladıkları görülmektedir. Öncelikle, hikâye 8, 9, 10 ve 11’de Suriyeli annelerin çocuklarının eğitime büyük değer verdiklerini, çocuklarının okula erişimini ve ilkokula hazırlığını önemseyerek okul dışında sivil toplum kuruluşları tarafından sunulan çift dilli erken çocukluk programlarına dahil olmalarını sağladıklarını ve çocuklarının akademik eğitime okul dışında destek olmak için çaba harcadıklarını göstermektedir. Hikâye 4 ve 5’te yer aldığı şekliyle ise, tüm bu süreçte, Suriyeli annelerin, annelik kimliklerini *“çocuktan öğrenen”, “çocuktan beklentisini çocuğa duyarlı*

biçimde yeniden şekillendiren”, “çocuğunu cesaretlendiren” şekillerde inşa ettiklerini göstermektedir. Özellikle, hikâye 4’de bir annenin paylaştığı ve temsil gücü yüksek olan “[Çocuğumun] kitaplarını okumasına, yazı yazmasına dikkat eder oldum, şöyle yaparsan daha iyi olur.’ diye yönlendirir oldum” ifadesine odaklanırsak, alanyazında kurgulanmış dünyalar kuramı ışığında mülteci annelerin, annelik kimliklerini inceleyen çalışmalarda da benzer şekillerde çocuklarını destekledikleri görülmektedir. Örneğin, Hsin (2011) çalışmasında, Tayvan’daki Vietnamlı göçmen annelerin, çocuklarının erken okur yazarlık sürecine değer verdiklerini ve bu konuda inisiyatif alarak aktif şekilde sosyal ağlar kurup yöntemler geliştirerek çocuklarına evde destek olmaya çalıştıklarını gözlemlemiştir. Chung’un (2013) Amerika Birleşik Devletleri’nde yaşamaya başlayan Koreli anneler ile gerçekleştirdiği çalışma ise annelerin yeni yaşadıkları ülkede ebeveyn olmak ve okula katılım konusunda yaratıcı ve aktif eylemler ve doğaçlamalar eşliğinde kimlikler kurguladıklarını göstermektedir. Özetle, dünyanın farklı yerlerinde anneler göç ile şekillenen yeni yaşam koşulları içerisinde, kendilerinin ve çocuklarının ihtiyaçlarını, gelişim ve eğitimi önceliklendirerek, aktif şekillerde emek vermekte, iyileşme ve direnç göstererek yaşamlarında değişim yaratmakta, başka bir ifade ile karşıt hikâyelerin öznesi olmaktadır.

Urrieta (2007) kurgulanmış dünyalar kuramının ilişkisellik yönünün altını çizerek, bireylerin sosyal birer varlık olarak birbirlerinin eylemlerinden etkilenip birbirlerini farklı şekillerde konumlamaları sonucunda etkinlikler gerçekleştirerek kurgulanmış dünyalar yarattıklarını ve kimliklerini şekillendirdiklerini belirtir. Bu makalede paylaşılan hikâyeler bir bütün olarak düşünülürse Suriyeli annelerin, çocukların ve eğitim uygulayıcılarının birbirlerinin ve başkalarının olumlu eylemlerinden etkilendikleri ve buna karşılık verecek şekilde etkinlikler gerçekleştirdikleri görülür. Örneğin, bir anne “Çocuktaki değişim beni de değiştirdi [...]onu yönlendirir oldum.” derken, öğretmen “Anneler bilinçli ve kararlı. Okula ve eğitime önem veriyorlar. Çocuk da onu gördüğü için anne ve babadan, ister istemez ilgili bir şekilde sınıfa devam ediyor.” demiştir. Çocukların kurgulanmış dünyalarını aktaran hikâyeler ise öğretmen ve annenin gözlemlerini doğrulayacak şekildedir. Çocuklar açık şekillerde okula gidiyor olmanın, öğrenmenin, sınıfın bir üyesi olmanın ve öğretmenlerinin kendi ifadeleri ile “sakin olması, sorular sorması, resim yaparken yardım etmesi, Türkçe öğretmesinin” onları mutlu ettiğini görmemize olanak sağlamıştır. Bu süreçlerin bir parçası olan öğretmen de kendini “Çocukların istekli olmaları insanı mutlu ediyor, daha da işine bağlıyor.” diyerek ifade etmektedir. Bu hikâyelerde yer alan söylemler, bireylerin birbirlerinin deneyimlerini gözlemledikçe ve birbirlerinin deneyimlerinin bir parçası oldukça, kendilerine ve başka bireylere ilişkin dünyalar kurgulama süreçlerinin değişebilir ve yeniden şekillenebilir olduğunu göstermektedir. Özetle, karşıt hikâyelerin, yani bireylerin mücadele etme, iyileşme, uyum ve çaba gösterme davranışlarının birbirlerine görünür olduğu durumlarda, bireylerin birbirlerinin potansiyellerini ve yetkinliklerini fark ederek kendi eylemlerini de buna göre uyarladıkları anlaşılmaktadır.

Eğitim alanyazınındaki mülteci çalışmaları çoğunlukla aile ve çocukların ihtiyaçları, engelleri ve sorunları gibi hususlara odaklanarak bu bireylerin göç ülkesindeki olumsuz yaşantılarını daha çok ön plana çıkarmaktadır (Baker ve McEnergy, 2005; Strekalova-Hughes ve diğerleri, 2018). Oluşagelen bu alanyazın ise mülteci çocuk ve ailelerin eğitim ihtiyaçlarını karşılama, engeller ve sorunlarla mücadele etme sürecinde gösterdikleri etkin eylemlilik ve yetkinliklerini, dirençlerini ve çözüm odaklı çabalarını, böylelikle güçlü yönlerini göz ardı etmektedir (Wang ve diğerleri, 2019). Bu doğrultuda, mülteci çocuklar ve ailelerin eğitim hizmetlerine erişim süreçlerinde gösterdikleri çaba ve yetkinliklerini görünür kılmak amacıyla başarıları, yapıcılıkları ve güçlü yönlerine dair anlatılmayan hikâyeleri ortaya çıkarmak önemlidir (Ryu ve Tuvilla, 2018; Strekalova-Hughes ve diğerleri, 2017; Wang ve diğerleri, 2019). Bu araştırmanın bulguları da bu minvaldeki yaklaşımlar ile paralel olup mülteci anne ve çocukların EÇE hizmetlerine erişim ve katılım süreçlerinde ortaya koydukları yapıcı eylemlilik ve etkinliklerini yansıtan anlatılmayan hikâyeleri ön plana çıkarmaktadır. Bu araştırma bulguları ile örtüşen nitelikte mülteci aile ve çocukların benzer eylemlilikleri ortaya koyan çalışmaların ilgili alanyazında da mevcut olduğu görülmektedir (Bkz: Puvimanasinghe, Denson, Augoustinos ve Somasundaram, 2014; Ryu ve Tuvilla, 2018; Quadros ve Sarroub, 2016).

Mültecilik deneyiminin beraberinde getirdiği zorlayıcı koşullarla mücadele etmede önemli bir başa çıkma stratejisi, sosyal kaynaklara erişim ve sosyal destek ağlarının genişletilmesidir (El-Khani, Ulph, Peters ve

Calam, 2018b; Folkman ve Moskowitz, 2004; Gorst-Unsworth ve Goldenberg, 1998). Araştırmalar gerek kendileri gerekse çocukları için kaynak arama, kaynak yaratma ve kaynaklara erişim noktasında eylemlilikler gösteren mülteci kadınların; göç ülkesindeki mültecilik statüsünün getirdiği olumsuz algılardan, yetersizlik beklentilerinden ve var olan potansiyellerini ancak belirli bir noktaya kadar gerçekleştirebileceklerine dair algılarından bağımsız olarak, geniş bir fırsat yelpazesine erişim sağlayıp kendilerinin ve çocuklarının gelişim ve eğitim süreçlerine güçlü katkılar sağlayabildiklerini ortaya koymaktadır (Brewin, Andrews ve Valentine, 2000; McMichael ve Manderson, 2004). Özellikle erken çocukluk döneminde çocuğu olan mülteci kadınlarla yapılan çalışmalarda, okul öncesinden örgün öğretime geçiş sürecinde sosyal kaynakların ve destek mekanizmalarının anneler tarafından etkin kullanılmasının önemi dile getirilmektedir (New, Guilfoyle ve Harman, 2015). Bu araştırma da mülteci kadınların çocukları için bir sosyal kaynak desteği olarak erken çocukluk eğitimi hizmetlerine erişim ve katılım süreçlerinde hem kadın olarak kendilerine dair hem de anne olarak çocuklarına dair kurguladıkları bilinçli, yapıcı, iyimser, yetkin ve güçlü dünyaları yansıtmaktadır. Örneğin, Hikâye 1 ve 2, annelerin kendileri ve çocukları için eğitim kaynakları arama, var olan kaynaklardan yararlanmadan önce kaynağın niteliğini kendisinin veya çocuğunun yüksek yararı için değerlendirme, kaynak kullanımını anlamlı bir etki gözlemleyene kadar sürdürme şeklinde deneyimleri olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada olduğu gibi, zorlayıcı koşullarına rağmen göç ülkesinde kendi kişisel dönüşümlerini gerçekleştirmeye çalışan, çocukların eğitimine verdiği önemi ve çabayı önceliklerinden, kendisi ve/veya çocuğu için kurguladığı dünyalardaki hedeflerine ulaşmak adına kaynaklarını harekete geçiren, basmakalıp sığınmacı kadın algısının aksine dirençli, bilinçli ve yetkin mülteci kadınlara dair benzer portreler de alanyazındaki ilgili çalışmalarda görülmektedir (Hoffman, Tierney ve Robertson, 2017; Oo ve Kusakabe, 2010).

Erken çocukluk eğitiminin temelinde tüm çocuklar için önem arz eden okul-aile iş birliğinin mülteci çocuklar özelinde önemi son zamanlarda dile getirilmektedir (Busch ve diğerleri, 2018; Machado-Casas ve diğerleri, 2018; Miller, 2019; Tadesse, 2014). Öğretmenlerin mülteci aileler ile yakından iş birliği yapması ve olumlu okul-aile partnerliği oluşturması çocukların akademik ve sosyal gelişimi için belirleyicidir (Miller, Ziaian ve Esterman, 2018). Bu çalışmada, öğretmenlerin mülteci çocuklara ilişkin kurguladıkları dünyayı şekillendirmede ailelerin önemli roller oynadığı fark edilmiştir. Örneğin, Hikâye 9'da yer aldığı şekliyle annelerin çocukların eğitim sürecine aktif şekilde katkı sağlamak için öğretmenlerden yönlendirme, yardım ve destekleyici kaynaklar talep etmesi ve öğretmenler ile aileler arasındaki karşılıklı etkileşimsel paylaşımların okul ötesinde sosyal mecralara taşınmış olması, öğretmenlerin mülteci ailelere dair algılarını ve mülteci çocuklarla çalışmaya dair tutumlarını olumlu bir zemine çekmiştir. Hikâye 15'de aktarıldığı üzere, öğretmenler aileler ve çocuklarda gözlemlediği olumlu tutumların mesleki tatmin ve bağlılıklarını kuvvetlendirdiğini açık şekillerde ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, başka çalışmalarda da bulunduğu üzere, mülteci aileler ve çocuklar özelinde, öğretmen-anne iş birliği ve olumlu fikir alışverişlerinin öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarını güçlendirdiği söylenebilir (Kroeger ve diğerleri, 2019).

Bu araştırmanın bulguları, anne ve öğretmen ya da eğitim uygulayıcılardan başka, çocukların da kendilerine dair dünyaların kurguladıklarını yansıtmaktadır. Hikâye 16, 17 ve 18'de sesi duyulan birçok çocuğun, göç ülkesinde sosyal-duygusal yönden iyileşme sürecinde olduğu görülmektedir. Çocukların, zorlayıcı koşullarına rağmen gerek sosyal uyum gerekse akademik yetkinlik açısından direnç, çaba ve başarı göstererek, çeşitli eylemlilikler sergileyerek günlük yaşantılarını yönlendirip geleceğe dair gerçekçi ve umut dolu hayaller edindikleri ve hedef odaklı planlamalar yaptıkları anlaşılmaktadır. Mülteci çocukları "mağdur", "kırılgan", "yetersiz" ve "eksik" bir bakış açısıyla değerlendirmekten ziyade "güçlü", "yapıcı" ve "başarılı" yönleriyle ortaya çıkaran bu çalışmadaki hikâyelerin, kamplarda yaşayan mülteci çocukların geleceğe dair beklentileri ve başarı öyküleriyle benzer olduğu görülmektedir (Arvanitis ve diğerleri, 2019). Bazı çalışmalarda yer aldığı şekliyle, çocuklar kendilerine ilişkin kurguladıkları dünyalarda çoğunlukçu söylemlerde var olan "öteki", "zayıf" ve "geleceği belirsiz" bir kimliğe sahip bireylerden ziyade (Ludwig, 2016) "güçlü", "umutlu" ve "sosyal-akademik açıdan yetkin" kimliklerle kendilerini kurgulamaktadırlar. Bu araştırma bulgularının işaret ettiği üzere mülteci çocukların bu tür olumlu deneyimler ve kimlikler edinmesinin ön koşullarından biri, çocukların öğrenmeyi ve sosyalleşmeyi destekleyici uygun koşullar ve

ortamlar ile çevrelenmesidir. Örneğin, bu araştırmadaki hikâyeler, çocuğun kültür ve dilinin gözetildiği bir eğitim yaklaşımının benimsendiği sınıf ikliminde, çocukların akademik ve sosyal-duygusal yetkinliklerinin ortaya çıktığını ve çeşitli beceriler edinerek bu becerileri ev ve mahalle hayatı gibi okul dışı ortamlara taşıyabildiklerini yansıtmaktadır. Alanyazındaki benzer çalışmalar da mülteci çocukların var olan güçlü potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için ihtiyaca yönelik ve çocukların kültürüne duyarlı ve güçlü yönlerini desteklemeye odaklanan programlarının etkili olduğunu göstermektedir (Cho ve diğerleri, 2019; Daniel, 2019; Erdemir, 2019; Strekalova-Hughes ve Wang, 2019).

Özetle, bütüncül olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmanın bulguları, mülteci ailelerin ve çocukların kendileriyle özdeşleştirilen “mağdur”, “eksik”, “yetersiz”, “örselenebilir”, “ilgisiz” gibi çağrışımlara karşı bir söylem geliştiren kimliklere sahip olduklarını göstermektedir. Aile ve çocukların güçlü yanlarına, yetkinliklerine ve az bilinen çaba ve eylemliliklerine odaklanıldığında benzer karşıt hikâyelerin varlığı keşfedilebilir. Ulusal alanyazında mülteci aile ve çocukların anlatılmayan karşıt hikâyelerini temel alan çalışmaların olmadığı görülmekle beraber bu araştırmanın ilgili alanyazına ulusal boyutta katkı sağlayacağı düşünülebilir. Mevcut çalışmaların çoğunluğu mültecilik deneyimini, ailelere ve çocuklara bizzat ses ve yetkinlik vermeden, öğretmenlerin görüşleri üzerinden ele almaktadır. Bu çalışmalar genellikle öğretmenlerin mülteci çocukların eğitimini desteklemede kendilerini yeterli hissetmedikleri ve sınıf uygulamalarını mülteci çocuklara yönelik düzenlemekte zorluklar yaşadığını göstermektedir (Kardeş ve Akman, 2018; Sağlam ve İlksen-Kanbur, 2017; Mercan-Uzun ve Bütün, 2017). Öğretmenlerin/egitim uygulayıcıların yaşadıkları bu güçlükler düşünüldüğünde, mülteci çocuklar ve aileler ile çalışmaya ilişkin “olumsuz” veya “zorluklarla dolu” dünyalar kurgulayabilecekleri öngörülebilir. Bu doğrultuda olumlu, güçlü ve başarı örneklerinin, bir diğer deyişle anlatılmayan karşıt hikâyelerin ön plana çıkarılması, araştırmalar ve öğretmen eğitimleri yoluyla öğretmenlere sorulması ve onlara duyulur kılınması önemlidir.

Sonuç ve Öneriler

Özetle, yapılmış olan bu araştırmada Türkiye’de yaşamaya başlamış Suriyeli mülteci aile ve çocukların eğitim ekseninde edindikleri deneyimler ele alınmış; aile ve çocukların mülteci kimliğinin ötesinde geçmişten getirerek sahip oldukları ve Türkiye’de yeni bir yaşam inşa etme sürecinde edindikleri yeni kimlikler, bireylerin güçlü yönleri, yarattıkları olanaklar ve mücadeleleri fark edilerek incelenmiştir. Çalışma bulgularından en temeli, aile ve çocukların eğitime ve eğitim olanaklarına verdiği değeri ortaya koyarken, çalışmanın önemli bulgularından biri de mülteci bireylerin, özellikle erken çocukluk dönemindeki küçük çocukların iyileşme, direnç ve uyum gösterdikleri ve eylemlilik sergileyerek günlük yaşantılarını yönlendirip geleceğe dair gerçekçi bir o kadar da umut dolu hayallere sahip olmalarıdır. Kurgulanmış dünyalar kuramının da (Holland ve diğerleri, 1998) öngördüğü üzere, bireylerin tüm bu süreçlerdeki yaşantılarında, kimliklerinin çevrelerindeki diğer bireyler ile (aile, çocuk, diğer mülteci bireyler ve eğitimciler gibi) karşılıklı etkileşim yarattıkları ilişkiler silsilesi yoluyla bir devinim içerisinde şekillendiği de görülmüştür.

Bu araştırmanın temel önerilerinden biri, mülteci bireylerin yaşantılarını araştıran bilimsel çalışmalarda, bireylerin deneyimlerine bütüncül bir bakış açısı ile, bir diğer deyişle bireylerin yaşantılarındaki karşıt hikâyelere de kulak vererek yaklaşılması gerektiğidir. Şüphesiz ki mültecilik deneyimi ve statüsü, bireylerin yaşantılarına yıkıcı kayıplar, derin olumsuz deneyimler getirmekte sonrasında ise göç ülkesinde var olan yapısal engeller, ulusal ve uluslararası politik uygulamalar ve toplumsal önyargılar kişilerin yaşamları üzerinde olumsuz etkiler yaratmaya devam edebilmekte, mülteci bireyler temel yaşam haklarından dahi mahrum olabilmektedirler. Mülteci bireylerin eğitime ilişkin deneyimlerini ele alan bilimsel çalışmalarda, onları çevreleyen bu olumsuz durumların göz önüne alınması ile birlikte, mültecilerin araştırmalarda nasıl konumlandığına da hassasiyet ile yaklaşılmalı ve onlara ilişkin toplumda süregelen peşin hükümler ve olumsuz söylemlere istemsiz katkıda bulunmanın önüne geçilmelidir. Bu noktada, karşıt hikâyeler bakış açısı faydalı bir yöntem olabilir. Karşıt hikâyeler, mülteci bireylerin yaşadıkları zorlukları göz ardı etmemizi değil, bu zorlukların kaynağında bireylerin bizzat kendilerinden ziyade onları çevreleyen toplumsal, ekonomik ve siyasi dinamiklerin olduğunu daha net görebilmemizi sağlar (Urrieta, 2007). Bununla birlikte, mülteci bireyleri yaşadıkları zorluklar ve güçlü yönleri ile daha bütünsel şekilde anlayabilmemizi mümkün kılar. Bu tür bir

çaba hem bilimsel araştırma sorumluluğu hem de etik bir sorumluluktur.

Bu araştırma sonuçlarından doğan bir diğer öneri de mülteci bireylere ilişkin bu makalede yer alan benzer hikâyelerin yaygınlaştırılması gerekliliğidir. Öğretmen eğitimi çıktılarına odaklanılır ise, eğitim hizmetlerine erişim ve bu hizmetlerden faydalanma sürecinde, mülteci çocuklar ve ailelerin gerek yerel inisiyatifler gerekse bireysel inisiyatifleri sonucu edindikleri olumlu deneyimleri, ve böylece anlatılmayan hikâyeleri keşfetmek ve bu hikâyelere ses vermek, mülteci bireylere ilişkin olumsuz varsayımların ve algıların sarsılması için, özellikle de mülteci çocuklarla çalışacak erken çocukluk eğitimcileri için önemli ve yapıcı bir adım olarak değerlendirilebilir. Mevcut durumda, Türkiye’de var olan ve giderek artan kültürel çeşitlilik göz önünde bulundurulduğunda, eğitim fakülteleri bünyesinde bu tür diyaloglara yer açabilecek Çokkültürlü Eğitim ya da Kapsayıcı Eğitim odaklı derslerin olmaması bir eksiklik olarak görülmektedir. Bununla birlikte, Topluma Hizmet Uygulamaları, Aile Katılımı ve Öğretmenlik Uygulaması gibi derslerde, mülteci öğrenci ve ailelerin güçlü yönlerine vurgu yapan uygun yönlendirmeler ile öğretmen adayları mülteci çocukların yoğun olduğu okullarda çalışmalarda bulunabilirler. Bu tür uygulamalar, öğretmen adaylarında farkındalık yaratma ve onlara deneyim kazandırma açısından anlamlı olabilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan ve yaygınlaşan mülteci çocukların eğitimine ilişkin hizmet içi öğretmen eğitimlerinde de benzer şekillerde karşıt hikâyeleri öğretmenler ile paylaşmak ve öğretmenlerden karşıt hikâyeleri dinlemek, bir bakış açısı sağlayarak alternatif aile katılımı uygulamaları geliştirme ve mülteci çocuktan beklentiye şekillendirme konularında öğretmenlere yardımcı olabilir.

Bu çalışmanın sınırlılıklarına odaklanırsak, makalede ele alınmış bilimsel araştırma ve projeler kapsamında gerçekleştirilen proje etkinliklerine tüm aile üyeleri davet edilmesine rağmen annelerin diğer aile üyelerine göre katılımı daha yüksek olmuş, araştırmacılar, öğretmenler/eğitim uygulayıcıları ile iletişime geçen aile üyeleri de sıklıkla anneler olmuştur. Bu durumun farklı sebepleri olabilir. Örneğin, çocukların eğitim ve bakım sorumluluğunu annelerin diğer aile üyelerine göre daha çok üstlenmiş olması, babaların yoğun çalışma saatleri sebebiyle etkinlik ve uygulamalarda varlık göstermemeleri, ya da baba ve diğer aile üyelerinin kaybı ya da başka ülkede yaşıyor olması gibi. Bu sebeple, makalede mülteci aile kavramı daha çok anneler üzerinden ele alınmış, diğer aile üyelerinin hikâyelerine erişim sağlanamamıştır. Bir diğer sınırlılık ise, bu makalede paylaşılan tüm çalışmalarda yer alan aile ve çocuklar Türkiye’de eğitim olanaklarına bir şekilde erişim sağlayabilmiş bireylerden oluşmaktadır. Mevcut durumda, mülteci çocuk nüfusunun ancak yarısının devlet okullarına devam edebildiği göz önüne alınmalı ve bu olanağa erişememiş diğer aile ve çocukların yaşamlarında ne tür hikâyelerin olduğu araştırılmalıdır. Son olarak, bu araştırma kapsamında ele alınan karşıt hikâyeler araştırmacıların daha önce yapmış oldukları çalışmalarda yer almış hikâyelerin analiz edilmesi ile gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak araştırmalar retrospektif olmaktan ziyade, mülteci bireylerin kurgulanmış dünyalarını ve karşıt hikâyelerini keşfetme amacı ile planlanırsa, bizlere onların Türkiye’deki eğitim deneyimleri adına daha zengin ve derinlikli bir veri seti sunabilir.

Bilgilendirme: Bu makale kapsamında yapılan araştırma, yazarların yürütücü ya da araştırmacı olarak gerçekleştirdiği, Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocuk ve ailelerin eğitim özelinde yaşam deneyimlerini konu alan ve farklı sorulara cevap arayan aşağıdaki proje ve araştırmaların veri setleri bir araya getirilerek, karşıt hikâyelerin ortaya çıkarılması ve analiz edilmesi ile gerçekleştirilmiştir.

- *Becoming the Teacher of a Refugee Child: Teachers’ Evolving Experiences in Turkey* başlıklı çalışma Dr. Elif Karşı Çalamak ve Dr. Sultan Kılınç’ın ortak yürüttüğü bir bilimsel araştırmadır.
- *Building Bridges in Education: Syrian Children and Families in Turkey’s School System* Projesi (S-TU-150-15-GR-041) Amerika Birleşik Devletleri Ankara Büyükelçiliği tarafından desteklenmiştir.
- *GÖÇ-MAT: Göçmen Çocuklar ile Çalışan Öğretmenlerin Matematik Eğitimi Özelinde Mesleki Niteliklerinin Geliştirilmesi* projesi (215K478) Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenmiştir.
- *Next Generation Teachers Co-Working for Refugee and Immigrant Communities in Turkey and Ireland* projesi

Amerika Birleşik Devletleri, Dışişleri Bakanlığı tarafından desteklenmiştir.

- *Suriyeli Çocuklar için Yaz Anaokulları* projesi Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) tarafından gerçekleştirilip Siemens Türkiye ve Plan International tarafından desteklenmiştir.
- *Suriyeli ve Türk Çocuklar için Uçan Kütüphane* projesi Goethe-Institut İstanbul tarafından gerçekleştirilip Federal Almanya Dışişleri Bakanlığı tarafından desteklenmiştir.
- *Suriyeli ve Türk Çocuklar için Yaratıcılık Zamanı* projesi Goethe-Institut İstanbul tarafından gerçekleştirilip Federal Almanya Dışişleri Bakanlığı tarafından desteklenmiştir.
- *Suriyeli ve Türk Gençler için Futbol Birleştirir!* projesi Goethe-Institut İstanbul tarafından gerçekleştirilip Federal Almanya Dışişleri Bakanlığı tarafından desteklenmiştir.

Kaynaklar

- Alleksaht-Snider, M. (2006). Editorial: Urban parents’ perspectives on children’s mathematics learning and issues of equity in mathematics education. *Mathematical Thinking and Learning*, 8(3), 187–195.
- Alleksaht-Snider, M., Vazquez Dominguez, M., Buxton, C. ve Karşı, E. (2017). Figured worlds of immigrant fathers, sons, and daughters in steps to college through science bilingual family workshops. *Gender & Education*. Elektronik ön baskı. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1343936>
- Arvanitis, E., Yelland, N. J. ve Kiprianos, P. (2019). Liminal spaces of temporary dwellings: Transitioning to new lives in times of crisis. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 134–144.
- Beiser, M. (2009). Resettling refugees and safeguarding their mental health: Lessons learned from the Canadian Refugee Resettlement Project. *Transcultural Psychiatry*, 46(4), 539–583.
- Baker, P. ve McEnery, T. (2005). A corpus-based approach to discourses of refugees and asylum seekers in UN and newspaper texts. *Journal of Language and Politics*, 4(2), 197–226.
- Bekman, S. (1998). *Eşit fırsat: Anne-Çocuk Eğitim Programı’nın değerlendirilmesi*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. (2019). *Syria regional refugee response*. 24 Mart 2019 tarihinde <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria> adresinden erişildi.
- Boutte, G. S. ve T. O. Jackson. (2014). Advice to white allies: Insights from faculty of color. *Race, Ethnicity, and Education*, 17(5), 623–642.
- Brewin, C. R., Andrews, B. ve Valentine, J. D. (2000). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(5), 748–766.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard Üniversitesi Yayınları.
- Busch, J., Bihler, L. M., Lembcke, H., Buchmüller, T., Diers, K. ve Leyendecker, B. (2018). Challenges and solutions perceived by educators in an early childcare program for refugee children. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–10.
- Calabrese Barton, A., Drake, C., Perez, J. G., St. Louis, K. ve George, M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33(4), 3–12.
- Cho, H., Wang, X. C. ve Christ, T. (2019). Socio-emotional learning of refugee English language learners in early elementary grades: Teachers’ perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 40–55.
- Clandinin, D. J. ve Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Castro-Salazar, R. ve Bagley, C. (2010). ‘Ni de aquí ni from there’. Navigating between contexts: Counter-narratives of undocumented Mexican students in the United States. *Race Ethnicity and Education*, 13(1), 23–40.

- Chung, H. (2013). Korean temporary migrant mothers' conceptualization of parent involvement in the United States. *Asia-Pacific Journal of Education*, 33(4), 461–475.
- Collins, P. H. (1994). Shifting the center: Race, class, and feminist theorizing about motherhood. E. N. Glenn, G. Chang ve L. R. Forcey (Editörler), *Mothering: Ideology, experience and agency* içinde (s. 45-66). New York: Routledge.
- Cote, J. E. ve Levine, C. G. 2002. *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Critelli, F. M. (2015). Parenting in a new land: Specialized services for immigrant and refugee families in the USA. *Journal of International Migration and Integration*, 16(4), 871–890.
- Çelik, Ç. ve İçduygu, A. (2018). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*, 57(2), 253-267.
- Daniel, S. M. (2019). Writing our identities for successful endeavors: Resettled refugee youth look to the future. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 71–83.
- Dantas, M. L. ve Manyak, P. C. (Ed.). (2010). *Home-school connections in a multicultural society: Learning from and with culturally and linguistically diverse families*. New York, NY: Routledge.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100, 20-46.
- Durand, T. M. (2011). Latina mothers' cultural beliefs about their children, parental roles, and education: Implications for effective and empowering home-school partnerships. *Urban Review*, 43(2), 255–278.
- Dybdahl, R. (2001). Children and mothers in war: An outcome study of a psychosocial intervention program. *Child Development*, 72(4), 1214–1230.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2019). *Eğitim izleme raporu 2017-18*. 21 Mart 2019 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR_2017_2018_29.11.18.pdf adresinden erişildi.
- Elenes, C. A., Gonz.lez, F. E., Delgado-Bernal, D. ve Villenas, S. (2001). Introduction: Chicana/Mexicana feminist pedagogies: Consejos, respeto, y educacion in everyday life. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(5), 595–602.
- El-Khani, A., Ulph, F., Peters, S. ve Calam, R. (2018a). Syria: Refugee parents' experiences and need for parenting support in camps and humanitarian settings. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 19–29.
- El-Khani, A., Ulph, F., Peters, S. ve Calam, R. (2018b). Syria: Coping mechanisms utilized by displaced refugee parents caring for their children in pre-resettlement contexts. *Intervention*, 15(1), 34–50.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. ve Shaw, L. L. (2001). Participant observation and fieldnotes. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, ve L. Lofland (Editörler), *Handbook of ethnography* içinde (s. 352-368). London, UK: Sage.
- Erdoğan, M. M. (2016). *Eğitim izleme raporu 2015-2016*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Erdemir, E. (2019). *Effects of summer preschools on Syrian and Turkish children: Assessment report*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı.
- Erdemir, E. (2017a, Ağustos). *Summer preschool intervention program for Syrian refugee children: Language proficiency and socioemotional gains*. 27. Uluslararası Avrupa Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Derneği Kongresi (EECERA), Bolonya, İtalya.
- Erdemir, E. (2017b, Ekim). *Suriyeli çocuklar için yaz anaokulları programı: Pilot müdahale çalışması*. 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi (IECEC/UOEK), Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Erdemir, E., Diri, A., Büyükbacı, S. Ö. ve Kaya, M. U. (2018, Eylül). *GAP Yaz Anaokullarının Suriyeli ve Türk çocukları üzerindeki etkileri*. 3. Uluslararası Çocuk Koruma Kongresi, Ordu, Türkiye.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. M. LeCompte, W. Millroy, ve J. Preissle (Editörler), *The handbook of qualitative research in education* içinde (s. 201-225). San Diego: Akademik Yayınlar.
- Folkman, S. ve Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745–774.
- Georgis, R., Gokiart, R. J., Ford, D. M. ve Ali, M. (2014). Creating inclusive parent engagement practices: Lessons learned from a school community collaborative supporting newcomer refugee families. *Multicultural Education*, 21(3/4), 23.
- Gonzalez, N., Moll, L. C. ve Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households and classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gorst-Unsworth, C. ve Goldenberg, E. (1998). Psychological sequelae of torture and organized violence suffered by refugees from Iraq. Trauma related factors compared with social factors in exile. *The British Journal of Psychiatry*, 172(1), 90-94.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). *Göç istatistikleri: Geçici koruma*. 24 Mart 2019 tarihinde http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713 adresinden erişildi.
- Delgado-Gaitan, C. (2005). Family narratives in multiple literacies. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(3), 265–272.
- Hoffman, S. J., Tierney, J. D. ve Robertson, C., L. (2017). Counter-narratives of coping and becoming: Karen refugee women’s inside/outside figured worlds. *Gender, Place & Culture*, 24(9), 1346–1364.
- Hong, S. (2011). *A cord of three strands: A new approach to parent engagement in schools*. Cambridge, MA: Harvard Eğitim Yayınları.
- Holland, D. C., Lachicotte, W., Skinner, D. ve Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard Üniversitesi Yayınları.
- Howard, J., Thompson, C., Nash, K. ve Rodriguez, S. (2016). Missing stories: The messy processes, multifaceted risks, and multiple roles of critical ethnographers. *Critical Questions in Education*, 7(3), 302–324.
- Hsin, C.-T. (2011). Active agents: The new-immigrant mothers' figured worlds of home literacy practices for young children in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20(1), 17–34.
- Ingleby, D. ve Watters C. (2002). Refugee children at school: Good practices in mental health and social care. *Education and Health*, 20(3), 43–45.
- İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015). *“Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum”: Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller–Kayıp nesil olmalarını önlemek*. 24 Mart 2019 tarihinde https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf adresinden erişildi.
- Karan, Ş. ve Erdemir, E. (2019, Haziran). *Çocuğun öznel iyi olma hali: Okul*. 6. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJER), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Karslı-Çalamak, E. (2018). Syrian mothers producing counter stories in co-constructed school spaces: Rethinking the role of schools in engaging refugee families. *European Education*, 50(1), 42-57.
- Karslı-Çalamak, E., Tuna, M.E. ve Alexsaht-Snyder, M. (2019, Nisan). *Uncovering refugee families' educational efforts through multilingual family math workshops*. Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği Kongresi (AERA), Toronto, Kanada.

- Kayumova, S., Karslı, E., Alleksaht-Snider, A. ve Buxton, C. (2015). Latina mothers and daughters: Ways of knowing, being, and becoming in the context of bilingual family science workshop. *Anthropology & Education Quarterly*, 46(3), 260-276.
- Kolano, L. Q. ve Davilla, L. T. (2019). Transforming learning of refugee girls within a community youth organization serving Southeast Asians in North Caroline. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 119-133.
- Kroeger, J., Mariyam, M. ve McTeer, J. S. (2019). Countering the misguided interpretations of fashion shows and thug life: A material-cultural analysis of Hmong father and son's experience in school(s). *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 22-39.
- Ladson-Billings, G. ve Tate, W. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97, 47-68.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: California Üniversitesi Yayınları.
- Lawrence-Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart*. New York: Basic Books Yayıncılık.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ludwig, B. (2016). The different meanings of the word refugee. E. Feuerherm ve V. Ramanathan (Editörler), *Refugee resettlement in the United States: Language, policy, pedagogy* içinde (s. 35-53). Bristol: Multilingual Matters.
- Machado-Casas, M., Andrés Cabello, S., Talati-Espinza, K. ve Abdul-Razaq, H. (2018). Working with immigrant and refugee families: broadening cross-cultural understanding with immigrant/refugee families. *Foro de Educación*, 16(25), 193-205.
- Maxwell, J. A. ve Miller, B. A. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. S. N. Hesse-Biber, S. Nagy ve P. Levy (Editörler), *Handbook of emergent methods* içinde (s. 461-477). New York, NY: Guilford Yayınları.
- Mercan-Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- McMichael, C. ve Manderson, L. (2004). Somali women and well-being: Social networks and social capital among immigrant women in Australia. *Human Organization*, 63(1), 88-99.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Mutlu çocuklar güçlü Türkiye: 2023 eğitim vizyonu*. 1 Mart 2019 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı]. (2019). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. 26 Mart 2019 tarihinde https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/06145652_04-Mart2019_internetsunu.pdf adresinden erişildi.
- Miller, A. L. (2019). (Re)conceptualizing family-school partnerships with and for culturally and linguistically diverse families. *Race Ethnicity and Education*. İlk dijital basım.
- Miller, E., Ziaian, T. ve Esterman, A. (2018). Australian school practices and the education experiences of students with a refugee background: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 339-359.
- Morrison, J., Pikhart, H. ve Goldblatt, P. (2017). Interventions to reduce inequalities in health and early child development in Europe from a qualitative perspective. *International Journal for Equity in Health*, 16(87), 1-9.

- New, R., Guilfoyle, A. ve Harman, B. (2015). Children’s school readiness: The experiences of African refugee women in a supported playgroup. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 55–62.
- Oo, Z. M. ve K. Kusakabe. (2010). Motherhood and social network: Response strategies of internally displaced Karen women in Taungoo district. *Women’s Studies International Forum*, (33) 482–491.
- Özer, S., Şirin, S. ve Oppedal, B. (2013). *Bahçeşehir study of Syrian refugee children report*. 13 Nisan 2019 tarihinde <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/studier/ungkul/bahcesehir-study-report.pdf> sayfasından erişildi.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative Analysis. A. Hatch ve R. Wisniewski (Editörler), *Life history and narrative* kitabında (s. 5–23). London: Falmer Yayınları.
- Puvimanasinghe, T., Denson, L. A., Augoustinos, M. ve Somasundaram, D. (2014). “Giving back to society what society gave us”: Altruism, coping, and meaning making by two refugee communities in South Australia. *Australian Psychologist*, 49, 313–321.
- Quadros, S. ve Sarroub, L. K. (2016). The case of three Karen refugee women and their children: Literacy practices in a family literacy context. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 10(1), 28–41.
- Richmond, H. J. (2002). Learners’ lives: A narrative analysis. *The Qualitative Report*, 7(3), 1–14.
- Ryu, M. ve Tuvilla, M. R. S. (2018). Resettled refugee youths’ stories of migration, schooling, and future: Challenging dominant narratives about refugees. *The Urban Review*, 50(4), 1–20.
- Sağlam, H. İ. ve İlksen-Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sampson, R. C. (2016). Caring, contributing, capacity building: Navigating contradictory narratives of refugee settlement in Australia. *Journal of Refugee Studies*, 29(1), 98–116.
- Solorzano, D. G. ve Yosso, T. (2002). Critical race methodology: Counter-story-telling as an analytical framework for education research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23–44.
- Strekalova-Hughes, E., Nash, K. ve Erdemir, E. (2018, Nisan). *Refugee critical race theory in education: An emerging ontological and epistemological lens*. Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği Kongresi (AERA), New York, Amerika.
- Strekalova-Hughes, E., Nash, K. ve Erdemir, E. (2017, Ekim). *Toward a refugee critical race theory in education*. 25. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Yeniden Kavramsallaştırma Kongresi (RECE), Toronto, Kanada.
- Strekalova-Hughes, E. ve Wang, X. C. (2019). Perspectives of children from refugee backgrounds on their family storytelling as a culturally sustaining practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 6–21.
- Tadesse S. (2014). Parent involvement: perceived encouragement and barriers to African refugee parent and teacher relationships. *Childhood Education*, 90, 298–305.
- Tyeklar, N. (2016). The US refugee resettlement process: A path to self-sufficiency or marginalization. E. Feuerherm ve V. Ramanathan (Editörler), *Refugee resettlement: Language, policy, pedagogy* içinde (s. 152–171). Bristol: Multilingual Matters.
- Turney, K. ve Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257–271.
- Urrieta, L. (2007). Figured worlds and education: An introduction to the special issue. *Urban Review*, 39(2), 107–116.
- Uyan-Semerci, P. ve E. Erdoğan (2018). Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 30–45.

- Valdes, G. (1996). *Con respeto: Bridging the distance between culturally diverse families and schools: An ethnographic portrait*. New York: Teachers College Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of the higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard Üniversitesi Yayınları.
- Yosso, T. (2006). *Critical race counter-stories along the Chicana/Chicano educational pipeline*. New York: Taylor & Francis.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wang, X. C., Strekalova-Hughes, E. ve Cho, H. (2019). Going beyond a single story: Experiences and education of refugee children at home, in school, and in the community. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 1–5.
- Villenas, S. (2005). Between the telling and the told: Latina mothers negotiating education in new borderlands. J. Phillion, M. F. He, ve F. M. Connelly (Editörler), *Narrative and experience in multicultural education* içinde (s. 71–91). Thousand Oaks, CA: Sage.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The aim of this research was to investigate the *counter narratives* of Syrian refugee families and children living in Turkey as reflective of their experiences in accessing and participating in early childhood education services. Agents of the counter narratives were refugee families and children living in different cities in Turkey. Drawing on the *Figured Worlds* theory (Holland, Lachicotte, Skinner & Cain, 1998), we explored the agency of families and children in various counter narratives, in particular, their practices of coping, recovery, resilience and competence in relation to education experiences along with searching for and creating relevant resources. The study portrays and interprets counter narratives in which families and children figured out different worlds, thus identities, in relation to themselves and other immediate actors in their lives. The following research questions guided the study: (1) *What are the counter narratives, which reflect the experiences of Syrian refugee families and children living in Turkey, with respect to their access and participation in early childhood services?* (2) *What do Syrian refugee families’ and children’s counter narratives reflect about their processes of figuring their identities?* This study builds on and extends the previous relevant research which recognizes and acknowledges the agency and strength of refugee families and children (e.g., Oo & Kusakabe, 2010; Ryu & Tuvilla, 2018; Quadros & Sarroub, 2016; Wang, Strekalova-Hughes & Cho, 2019).

Method

As a methodological approach, in this research we draw on counter-narratives, which mainly refer to the historically marginalized communities’ stories that talk back to widespread conventional and deficit perspectives (Solorzano & Yosso, 2002). The raw data set of the research, which we pulled out the counter narratives from, are composed of eight different research and community service projects carried out by the two authors since 2015. These eight different research and community projects shared three common overarching goals: 1) investigating the educational experiences of Syrian refugee children and families; 2) and teachers from both Turkey and Syria who are living in Turkey; and 3) creating support mechanisms for refugee children and families in the country. We conducted these projects across the country in the cities of Ankara, Gaziantep, Mardin, Hatay, İstanbul and Şanlıurfa. The distinguishing characteristics of the participants in the projects are as follows: (1) Refugee children from Syria who are in early childhood period and mainly between the ages of 4 to 9. (2) Refugee families from Syria, majority of whom are mothers (3) Public school teachers in Turkey who have a high number of refugee students in their classrooms (4) Volunteer teachers from Turkey or Syria who work for educational intervention services offered by various non-profit governmental organizations.

These eight projects followed qualitative research traditions, particularly educational-ethnographic approaches (Erickson, 1992). In these projects, we collected data from families, children and educators through observational notes, semi-structured interviews, and field notes which included our personal reflections of the research processes (Emerson, Fretz & Shaw, 2001). In relation to the two research questions shared above, we first determined the counter narratives out of the large data sets. This process was guided by the five elements of Critical Race theory (Ladson-Billings & Tate, 1995), which are included in stories in order to conceptualize them as counter narratives (Solorzano & Yosso, 2002). At the end of this process, a total number of 32 counter narratives were selected and then analyzed systematically in an in-depth fashion through narrative analysis method (Polkinghorne, 1995; Richmond, 2002).

Results

Analyses indicated two major categories under which counter narratives emerge with their various respective sub-categories. The first category of Mother’s figured worlds included two sub-categories: (1) Mothers’ figured worlds of themselves, and (2) Mothers’ figured worlds of other refugee mothers. The second category of figured worlds in regards to children included three subcategories: (1) Mothers’ figured worlds of their children, (2) Teachers’ figured worlds of children, and (3) Children’s figured worlds of themselves.

Overall counter narratives of refugee families and children present unheard stories that depict and reflect their strengths, agency and competence in accessing and participating in early childhood education services in the country of migration, while shedding light on their figured worlds, hence multiple dynamic identities they constructed. The process of figuring out multiple dynamic identities were enacted while families and children figure out identities in relation to both themselves and other actors in their lives.

Considering the entirety of the counter narratives in the (sub)categories, findings highlight in many ways the agency of refugee families and children, in particular, their practices of coping, recovery, resilience and competence as they pertain to education, along with searching for and creating educational resources. Children and families figured out and claimed multiple identities during these practices which were either carried from the past or are constructed at the present as they build a new life in Turkey. They attached an utmost value to education and were conscious of the importance of reaching out and benefiting from educational opportunities available in their communities. Children were able to demonstrate successful progress in many domains of development when enrolled in culturally and linguistically responsive school programs with high contextual sensitivity to families' expectations and values. Families took various initiatives with sustained agency in supporting educational experiences of their children, including but not limited to engaging in active family-school partnership and building a repertoire of resources on their own to supplement children's learning in school. Observing the remarkable academic and socioemotional progress of children in their classrooms as well as the families' active agency to enhance learning experiences of children, teachers seemed to engage in a process of re-shaping their perceptions towards working with refugee children and families. Thus, they perceived themselves more committed and dedicated to their profession.

We argue that such identities interwoven in counter narratives of Syrian families and children are counterintuitive and stand against the conventional and stereotypical perceptions of refugee identity. Hence, we believe that circulating counter narratives of refugee families and children and making them heard and visible across education research and in teacher education programs may provide a powerful tool to help eliminate the deficit model of refugee individuals that dominates and perpetuates the relevant discourse (Baker & McEnery, 2005).

Conclusion

The study has implications for educational research and teacher education in Turkey as the country hosts the world's largest number of child refugee population in the world. The findings from the stories of refugee children and families' offer a rich potential for further research in terms utilizing strength-based approaches and drawing on counter-narratives as a methodological tool in exploring the experiences of refugee children and families. Such strength-based perspectives do not minimize struggles of refugee people, rather direct our attention to their potential as well as challenges and shift the center of the critical inquiries more to the structural barriers surrounding refugee individuals at national and international levels. Another implication highlights the importance of introducing counter narratives of Syrian families and children to pre-service and in-service teachers and encourage them to search for and share such stories. Considering the lack of courses in Turkey for preservice teachers, such as Multicultural Education and Inclusive Education, as well as limited professional development opportunities for in-service teachers, it is crucial to create alternative spaces so as to challenge the hegemonic deficit narratives of refugees in education.

Çocuk Gelişimi Lisans Öğrencilerinin Küresel Vatandaşlık Düzeyi ile Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki

Erhan ALABAY*
Sevcan YAĞAN GÜDER**

Öz: Bu araştırmanın amacı, çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin ve çocuk haklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin olup olmadığını ve farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Anadolu Yakasında bulunan üniversitelerdeki sağlık bilimleri fakültesi çocuk gelişimi lisans bölümlerinde öğrenim gören ve rastgele örnekleme modelinden yararlanarak seçilen 197 çocuk gelişimi lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Demografik Bilgi Formu, Morais ve Ogden (2011) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Çermik (2014) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Küresel Vatandaşlık Ölçeği ve Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda, lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğu, akademik not ortalamasının anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı ve çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık toplam puanları arttıkça, çocuk haklarına ilişkin tutumlarının da arttığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk Gelişimi, Lisans Öğrencileri, Küresel Vatandaşlık, Çocuk Hakları, Tutum

The Relationship Between Global Citizenship Level and Attitudes Towards Children's Rights of Child Development Undergraduate Students

Abstract: The aim of this study is to determine the relationship between child development undergraduate students' global citizenship levels and their attitudes towards children's rights and whether they differ according to different independent variables. In this study, relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the study consisted of 197 child development undergraduate students who were selected by using the random sampling model. Demographic Information Form, The Global Citizenship Scale developed by Morais and Ogden (2011) and adapted to Turkish by Şahin and Çermik (2014) and Attitude Scale on Children's Rights developed by Karaman Kepenekçi (2006) were used. As a result of the study, it was found that undergraduate students' global citizenship levels and attitudes towards children rights were above the average, and academic average scores of the undergraduate students showed a significant difference. Finally, it was determined that the students' attitudes towards children's rights increased as the total global citizenship scores increased.

Keywords: Child Development, Undergraduate Students, Global Citizenship, Children's Right, Attitudes

Geliş Tarihi: 31.01.2019

Kabul Tarihi: 20.08.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakülte, Çocuk Gelişimi Bölüm, İstanbul, Türkiye, e-posta: erhan.alabay@sbu.edu.tr,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4025-2352>

** İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: s.guder@iku.edu.tr,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6423-3693>

Atıf için/ To cite:

Alabay, E. ve Yağan Güder, S. (2019). Çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık düzeyi ile çocuk haklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 247-261.

Dünyadaki politik ve ekonomik gelişmeler küreselleşme kavramını ortaya çıkarmıştır. Bir ülkede yaşanan ekonomik ya da politik kriz artık o ülkenin değil dünyanın sorunu haline gelmektedir. Ülkelerde yaşanan sorunlarla birlikte yaşanan göç olayları, insan gücünün yer değiştirmesi, ülke sınırlarının her an değişmesi gibi faktörler küreselleşmeyi zorunlu kılmıştır. Kan (2009a)'a göre küreselleşme, artık sadece politik ya da ekonomik bir kavram olmayıp kültürel bir boyut da kazanmıştır ve bu anlamıyla yeni bir dünya düzeni ve ortak kültürün gelişmesine zemin hazırlamıştır. Bu gelişmeler, vatandaşlığın boyutlarını da zenginleştirmiştir. Önceden sadece ülkesine karşı sorumlulukların bilincinde olmak yeterliyken, küresel gelişmeler sonucunda artık kendini bütün insanlığa karşı sorumlu hisseden, evrensel bilince sahip vatandaşların yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Dolayısı ile bu süreç “küresel vatandaş” kavramını da ortaya çıkarmıştır (Kan, 2009a; 2009b).

Oxfam (2006), küresel vatandaş dünyanın çeşitliliği ve kendisinin dünya vatandaşı olarak bundaki rolünün farkında olan, çeşitliliğe değer veren ve saygı duyan, dünyanın işleyişi hakkında bir anlayışı olan, sosyal adalete sıkı sıkıya bağlı, yerelden küresele kadar ortak çalışmalara katılan, dünyayı daha adil ve sürdürülebilir bir yer haline getirmek için başkalarıyla birlikte çalışan, eylemlerinin sorumluluğunu üstlenen kişiler olarak tanımlamıştır. Özellikle küreselleşen dünyada üniversitelerin hedeflerinden birinin de küresel vatandaşları yetiştirmek olduğu söylenebilir. Yükseköğretim programlarının uluslararası hale getirilmesi hem Türkiye’de hem de dünyada küresel vatandaş yetiştirme hedefleri ile bağlantılıdır. Küresel vatandaş yetiştirme gerekliliği özellikle Türkiye’de Avrupa Birliği ile müzakere süreci doğrultusunda giderek önem kazanmıştır (Şahin, Şahin ve Göğebakan Yıldız, 2016). Kültürlere saygılı ve dünya sorunlarına duyarlı bireylerin yetiştirilmesi UNESCO’dan Birleşmiş Milletlere kadar birçok uluslararası kurum ve sivil toplum kuruluşlarının önem verdiği bir konudur. Bu nedenle küresel vatandaş yetiştirmeye ilişkin eğitim uygulamaları geliştirilmektedir. Bu eğitimlerin temel amacı, bireylerin yaşadıkları toplumun özelliklerini kavramaları, uluslararası düzeyde yaşanan dünya sorunlarına ilişkin bakış açıları geliştirmeleri, bu sorunlara ilişkin çözümler üretmeleri ve kamu yaşamına etkin katılım sağlamaları beklenmektedir (National Council for the Social Studies [NCSS], 2002; Akt: Şahin, Şahin ve Göğebakan Yıldız, 2016).

Avrupa Birliği (2006) tüm bireylerin kişisel gelişim, etkin vatandaşlık, istihdam ve sosyal kabulü için sekiz temel yeterlik alanı belirlemiştir. Bu yeterlikler; hem anadilinde hem de yabancı dillerde iletişim kurabilme, matematik, bilim ve teknolojiye ilişkin temel yeterlilikler, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve yurttaşlık yeterlikleri, girişim ve girişimcilik duygusuna sahip olma, kültürel farkındalık ve ifade becerisi olarak sıralanmıştır. Özellikle etkin vatandaşlığa ilişkin temel yeterlikler sosyal ve yurttaşlık yeterlikleri olarak tanımlanmıştır.

Sosyal yeterlikler, kişisel ve sosyal iyilik hali ile bağlantılı olup bireylerin, kendileri ve aileleri de dahil olmak üzere en iyi fiziksel ve zihinsel sağlığı nasıl sağlayabilecekleri konusunda bir anlayışa sahip olmaları ve sağlıklı bir yaşam biçimine nasıl katkıda bulunabileceği konusunda bilgi sahibi olmaları anlamına gelir. Bireyler ve gruplar arasında toplumsal cinsiyet eşitliği ve ayrımcılık yapılmaması, toplum ve kültür ile ilgili temel kavramların farkında olmak da aynı derecede önemlidir. Bu yetkinliğin temel becerileri, farklı ortamlarda yapıcı bir şekilde iletişim kurma, hoşgörüyü gösterme, farklı bakış açılarını ifade etme ve anlama, güven yaratma becerisi ile müzakere etme ve empati kurma becerisini içerir. Yurttaşlık yeterlikleri ise, demokrasi, adalet, eşitlik, vatandaşlık ve sivil haklar kavramları üzerine kurulmuştur. Yurttaşlık yeterliliği becerileri, kamusal alanda başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşim kurma, yerel ve daha geniş toplumu etkileyen sorunları çözme konusunda dayanışma ve ilgi gösterme becerisi ile ilgilidir (Balbağ, Gürdoğan Bayır ve Ersoy, 2017; Lawy ve Biesta, 2006).

Öte yandan küreselleşme insan hakları, demokrasi, girişimcilik ve rekabete açık olma gibi değerleri de beraberinde getirmektedir (Doğan, 2000; Akt: Kan, 2009b). Dolayısı ile küresel vatandaşın temel yeterliliklerin sorunlara duyarlı olma, sorunların çözümüne ilişkin etkin katılım sağlama, demokrasi ve insan hakları kavramları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda özellikle çocuk hakları, çocuk hak ihlallerine duyarlılık, çocuk haklarına ilişkin bilgi ve tutum düzeyi de küresel vatandaşın özellikleri arasında sayılabilir. Demokrasi ve insan haklarının gelişimine duyarlı vatandaşın aynı zamanda çocuk haklarına yönelik bilgi ve tutum düzeyinin eksik olması, çocuk hak ihlallerine kayıtsız kalması bu bağlamda düşünülemez. Uluslararası hukukta çocuk haklarını düzenleyen temel yasal metin 20 Kasım 1989 tarihli Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş

Milletler Sözleşmesi'dir. Türkiye ise bu sözleşmeyi 1990 yılında imzalamış ve 1995 yılında yürürlüğe koymuştur. Çocuk Hakları Sözleşmesinin 42. maddesinde "Taraflar Devletler, Sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler." denilmektedir. Dolayısı ile sözleşme taraf devlet aracılığı ile yetişkinlere çocuk haklarına ilişkin bilgi sahibi olma sorumluluğu yüklemektedir (UNICEF, 2004).

Göç ve İnsani Yardım Vakfı tarafından 2015 yılında internet medyasına yansıyan haberlerden derlediği ve çocuk hak ihlallerini konu alan çalışmada 1 Ocak- 31 Aralık 2015 tarihlerinde yaşanan hak ihlal sayısının 6418 olduğu tespit edilmiştir. Belirtilen tarihler arasında 3 bin 897 çocuğun, çocuğa özgü adalet sisteminden yararlanması gerekirken yararlanamadığı; 416 çocuğun çeşitli nedenlerden hak ihlaline maruz kaldığı belirtilmiştir. Yine 2015 yılında yabancı uyruklu çocukların da Türkiye'de hak ihlaline maruz kaldığı ve bu sayının 319 olduğu tespit edilmiştir. Özellikle üniversitelerin çocuk sağlığı, gelişimi ve eğitimi ile ilgili bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin küresel vatandaşlık bağlamında çocuk haklarına yönelik bilgi ve tutum düzeylerinin önemli ve birbiri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öyle ki hem günlük hayatta hem de meslek hayatında pek çok çocuk ve ailesi ile çalışan bir meslek grubu olan çocuk gelişimcilerin, çocuk haklarına ilişkin bilgi düzeyleri ve tutumlarının, yaşanabilecek hak ihlallerini belirlemede, ilgili mercilere başvurmada ve "çocuğun yüksek yararı" bağlamında gerekli tedbirleri almada çocuğa ve ailesine yol gösterici bir konumda olduğu söylenebilir (Göç ve İnsani Yardım Vakfı, 2015). Dinç (2015) tarafından okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşlerini inceledikleri çalışma sonucunda, çalışmaya katılan 20 ebeveynin 17'sinin çocuk hakları eğitimi konusunda sorun yaşadığını belirtmiştir. Kent Kükürtçü'nün (2011) yaptığı çalışmada da ebeveynlere çocuk hakları ile ilgili verilen bilgilendirmeler sonucunda, ebeveynlerin çocuk haklarına daha fazla dikkate aldığı ve bunun davranışlarına yansıttıkları saptanmıştır. Covell ve Howe (1999) ise çocuklarla deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Çocuk hakları eğitimi alan çocukların, eğitimi almayan çocuklara göre başkalarının haklarına daha fazla saygı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların bulguları doğrultusunda çocuk gelişimi mezunu olan her bir bireyin, aileleri veya çocukları çocuk hakları konusunda bilinçlendirmenin ve yol göstermenin o kişilerde olumlu tutum ve davranış değişikliğine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise çocuk gelişimcilerinin rolünün özellikle çocuk hakları konusundaki önemini bir kat daha arttırmaktadır.

Bu bağlamda, bu araştırmanın temel amacı, çocuk gelişimi lisans programında öğrenimini sürdüren lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi ve lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık düzeyi bağımsız değişkeninin, çocuk haklarına ilişkin tutum bağımlı değişkeninin bir yordayıcısının olup olmadığının belirlenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problem cümlelerine cevaplar aranmıştır.

- a. Çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık düzey ve çocuk haklarına ilişkin tutum puan ortalamaları nasıldır?
- b. Çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin yaş, sınıf ve Genel Akademik Not Ortalaması (GANO) bağımsız değişkeni ile küresel vatandaşlık düzey ve çocuk haklarına ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- c. Çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık düzeyleri, çocuk haklarına ilişkin tutum değişkeninin bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve veri analizi sürecine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ise ilişkisel taramadan yararlanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durum veya olayı olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009). İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha fazla değişken

arasında birlikte gerçekleşen bir değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli ile değişkenler arasındaki ilişkinin neden sonuç ilişkisinden ziyade, bir değişkendeki herhangi bir durumun bilinmesi halinde diğer değişkenin kestirilmesinin sağlanmasında kullanılır (Karasar, 2005). Çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin, çocuk haklarına ilişkin tutumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılarak çözümlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Anadolu Yakasında bulunan üniversitelerdeki sağlık bilimleri fakültesi çocuk gelişimi lisans bölümlerinde öğrenimini sürdüren üniversite öğrencileri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini, rasgele örnekleme modelinden yararlanarak üniversitelerde öğrenimini sürdüren 197 çocuk gelişimi lisans bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna gönüllü olarak dahil olan çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin demografik bilgileri Tablo I’de verilmiştir.

Tablo I

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kadın	182	92,4
	Erkek	15	7,6
	Toplam	197	100
Yaş	18-20 yaş	25	12,7
	21-23 yaş	103	52,3
	24 yaş ve üstü	69	35,0
	Toplam	197	100
Sınıf	1. Sınıf	52	26,4
	2. Sınıf	57	28,9
	3. Sınıf	33	16,8
	4. Sınıf	55	27,9
	Toplam	197	100
Genel Akademik Not Ortalaması	1.00-2.00 arası	43	21,8
	2.01-3.00 arası	111	56,4
	3.01 ve üstü	43	21,8
	Toplam	197	100

Tablo I incelendiğinde, araştırmaya katılan çocuk gelişimcilerinin %92,4’ünün kadın, %7,6’sının erkek, %12,7’sinin 18-20 yaş arasında, %52,3’ünün 21-23 yaş arasında ve %35’inin 24 yaş ve üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin %26,4’ünün 1. sınıfta, %28,9’unun 2. sınıfta, %16,8’inin 3. sınıfta ve %27,9’unun 4. sınıfta öğrenimlerine devam ettiği tespit edilmiştir. Genel akademik not ortalamalarına göre incelendiğinde ise, araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin %21,8’inin 1.00-2.00 arasında, %56,4’ünün 2.01-3.00 arasında ve %21,8’inin 3.01-4.00 arasında ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Demografik Bilgi Formu”, “Küresel Vatandaşlık Ölçeği” ve “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Demografik bilgi formu. Demografik Bilgi Formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olup, çalışma grubuna dahil edilen çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin cinsiyet, yaş, sınıf ve genel akademik not ortalamaya değişkenlerinin belirlenmesini amaçlayan soruları içermektedir.

Küresel vatandaşlık ölçeği. Küresel Vatandaşlık Ölçeği ilk olarak Morais ve Ogden (2011) tarafından geliştirilmiştir. Şahin ve Çermik (2014) tarafından geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak Türkçe ‘ye uyarlanmıştır. Ölçeğin amacı, en az lise mezunu bireylerin küresel vatandaşlık düzeylerini belirlemektir. Ölçek, 30 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları “Sosyal Sorumluluk”, “Küresel Yetkinlik” ve “Küresel Sivil Katılım”dır. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmış olup “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçenekleri bulunmaktadır. Ölçekte bulunan “Sosyal Sorumluluk” alt boyutundaki tüm maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin

toplamına ilişkin Cronbach Alpha değerinin .91, sosyal sorumluluk alt boyutunda .65, küresel yetkinlik alt boyutunda .88 ve küresel sivil katılım alt boyutunda ise .95 olduğu belirlenmiştir.

Çocuk haklarına ilişkin tutum ölçeği. Üniversite öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumların belirlemek amacıyla kullanılan Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmış olup "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "tamamen katılmıyorum" ifadeleri bulunmaktadır. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği, çocukların yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarını içerek toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 19'u olumlu, 3'ü olumsuz ifade bulunmaktadır. Bu nedenle olumsuz ifadeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak olan en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110'dur. Karaman Kepenekçi (2006) tarafından ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olup, ölçeğin tek faktörlü olduğu belirlenmiştir. Ölçekteki maddelerin madde korelasyon katsayılarının .32 ile .61 arasında değiştiği saptanmıştır. Güvenirlik çalışması doğrultusunda da Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .85, yarı test güvenilirlik katsayısının ise .77 olarak belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada ise güvenilirlik cronbach alpha değerinin .95 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama ve Analizi Süreci

Araştırmada kullanılan ölçeği uyarlayan ve geliştiren araştırmalardan ölçek kullanımı ile ilgili gerekli izinler alındıktan sonra İstanbul Anadolu Yakasında yer alan ve sağlık bilimleri fakültesi kapsamında çocuk gelişimi bölümü olan üniversitelerin listesi hazırlanmış olup, rastgele olarak belirlenen üniversitelerden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin de araştırmaya katılımı için gönüllülük esas alınmıştır. Her bir öğrenciye ölçeklerden önce onam formu verilmiş ve çalışmaya katılmak istediklerine dair onam formu imzalatılmıştır. Toplanan veriler SPSS 21.0 programına girilmiştir. Verilerin homojen olup olmadığı, normal dağılım gösterip göstermediği ve çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık düzeylerine ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarına dair tanımlayıcı istatistik sonuçlar Tablo II'de verilmiştir.

Tablo II

Katılımcıların Küresel Vatandaşlık Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanların ve Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği Puanının Tanımlayıcı İstatistikleri

Küresel Vatandaşlık Ölçeği	n	$\bar{x}$	ss
Sosyal Sorumluluk	197	3,393	1,025
Küresel Yetkinlik	197	3,237	,966
Küresel Sivil Katılım	197	3,286	1,011
Ölçek Toplam Puan	197	3,290	1,098
Çocuk Hakların İlişkin Tutum Ölçeği	n	$\bar{x}$	ss
Ölçek Toplam Puan	197	4,185	1,344

Tablo II incelendiğinde, araştırmaya dahil olan lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam puan ve sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında "kısmen katılıyorum" ile "katılıyorum" arasında bir düzeye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı tabloda görülmektedir ki katılımcıların çocuk haklarına ilişkin tutum puanlarının "katılıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasında bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir. Bir diğer ifade ile çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde, küresel vatandaşlık düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin yaş ve sınıf bağımsız değişkeni ile küresel vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yaş bağımsız değişkeni ile ilgili analiz sonuçları Tablo III'te, sınıf bağımsız değişkeni ile ilgili analiz sonuçları ise Tablo IV'te verilmiştir.

Tablo III*Katılımcıların Yaş Değişkeni ile Küresel Vatandaşlık Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Küresel Vatandaşlık	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal Sorumluluk	18-20 yaş	25	21,440	4,042	2/194	1,148	,319	----
	21-23 yaş	103	20,359	4,137				
	24 yaş ve üstü	69	19,971	4,214				
Küresel Yetkinlik	18-20 yaş	25	36,360	6,217	2/194	,226	,798	----
	21-23 yaş	103	35,728	8,166				
	24 yaş ve üstü	69	35,159	8,534				
Küresel Sivil Katılım	18-20 yaş	25	42,800	11,120	2/194	,010	,990	----
	21-23 yaş	103	42,611	13,142				
	24 yaş ve üstü	69	42,884	11,628				
Toplam Puan	18-20 yaş	25	100,600	14,341	2/194	,183	,833	----
	21-23 yaş	103	98,699	19,287				
	24 yaş ve üstü	69	98,014	18,002				

Tablo IV*Katılımcıların Öğrenim Gördüğü Sınıf Değişkeni ile Küresel Vatandaşlık Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Küresel Vatandaşlık	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal Sorumluluk	1. Sınıf	52	21,019	4,060	3/193	,698	,554	---
	2. Sınıf	57	20,193	4,364				
	3. Sınıf	33	20,393	4,344				
	4. Sınıf	55	19,890	3,937				
Küresel Yetkinlik	1. Sınıf	52	35,076	7,232	3/193	,996	,396	----
	2. Sınıf	57	36,157	9,090				
	3. Sınıf	33	33,818	8,427				
	4. Sınıf	55	36,618	7,392				
Küresel Sivil Katılım	1. Sınıf	52	42,038	11,614	3/193	2,331	,076	----
	2. Sınıf	57	43,561	13,743				
	3. Sınıf	33	38,303	12,261				
	4. Sınıf	55	45,181	10,949				
Toplam Puan	1. Sınıf	52	98,134	16,538	3/193	1,888	,133	----
	2. Sınıf	57	99,912	20,782				
	3. Sınıf	33	92,515	17,967				
	4. Sınıf	55	101,690	16,510				

Tablo III ve Tablo IV incelendiğinde, çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin yaş ve sınıf bağımsız değişkeni ile küresel vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bir diğer ifadeyle, lisans öğrencilerinin yaşları ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri vatandaşlık düzeylerini etkilememektedir.

Çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin genel akademik not ortalaması (GANO) bağımsız değişkeni ile küresel vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo V'te verilmiştir.

Tablo V*Katılımcıların Genel Akademik Not Ortalaması (GANO) Değişkeni ile Küresel Vatandaşlık Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Küresel Vatandaşlık	GANO	n	$\bar{x}$	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal Sorumluluk	1.00-2.00 arası	43	19,232	4,460	2/194	4,513	,012*	1-3
	2.01-3.00 arası	111	20,225	3,981				
	3.01 ve üstü	43	21,837	3,951				
Küresel Yetkinlik	1.00-2.00 arası	43	35,069	8,710	2/194	,125	,883	----
	2.01-3.00 arası	111	35,729	8,331				
	3.01 ve üstü	43	35,837	6,679				
Küresel Sivil Katılım	1.00-2.00 arası	43	41,162	12,565	2/194	,556	,574	----
	2.01-3.00 arası	111	42,873	12,559				
	3.01 ve üstü	43	43,930	11,578				
Toplam Puan	1.00-2.00 arası	43	95,465	18,959	2/194	1,230	,294	----
	2.01-3.00 arası	111	98,828	18,746				
	3.01 ve üstü	43	101,604	15,790				

* p<.05

Tablo V'e göre, çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin genel akademik not ortalaması (GANO) bağımsız değişkeni ile Küresel Vatandaşlık Ölçeği toplam puanı, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmazken, küresel vatandaşlık ölçeği sosyal sorumluluk alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Sosyal sorumluluk alt boyutunda anlamlı farklılaşma genel akademik not ortalaması 1.00-2.00 arasındakiler ile 3.01 ve üstü öğrenciler arasında olduğu saptanmıştır. Farklılaşmanın 3.01 ve üstü genel akademik not ortalamasına sahip öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifade ile genel akademik not ortalaması yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrencilere göre sosyal sorumluluk düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin yaş ve sınıf bağımsız değişkeni ile çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının saptanması amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yaş bağımsız değişkeni ile ilgili analiz sonuçları Tablo VI'da, sınıf bağımsız değişkeni ile ilgili analiz sonuçları ise Tablo VII'de sunulmuştur.

Tablo VI

Katılımcıların Yaş Değişkeni ile Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Puan	18-20 yaş	25	96,240	15,354	2/194	,820	,442	----
	21-23 yaş	103	91,310	17,023				
	24 yaş ve üstü	69	91,710	18,903				

Tablo VII

Katılımcıların Öğrenim Gördüğü Sınıf Değişkeni ile Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği	Sınıf	n	$\bar{x}$	s.s.	SD	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Puan	1. Sınıf	52	92,576	17,286	3/193	,152	,928	----
	2. Sınıf	57	91,947	17,240				
	3. Sınıf	33	90,333	12,456				
	4. Sınıf	55	92,781	20,651				

Tablo VI ve Tablo VII incelendiğinde, araştırmaya katılan çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin yaş ve sınıf bağımsız değişkeni ile Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Bir diğer deyişle, bu çalışma kapsamında çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin yaş ve sınıf düzeyi değişkeni, çocuk haklarına ilişkin tutumlarını etkilememektedir.

Lisans öğrencilerinin genel akademik not ortalamaları (GANO) ile Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo VIII'de verilmiştir.

Tablo VIII

Katılımcıların Genel Akademik Not Ortalaması (GANO) Değişkeni ile Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği	GANO	n	$\bar{x}$	ss	SD	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Puan	1.00-2.00 arası	43	84,930	19,367	2/194	4,769	,010*	1-2
	2.01-3.00 arası	111	94,171	15,730				
	3.01 ve üstü	43	93,814	18,410				

* p<.05

Tablo VIII incelendiğinde, lisans öğrencilerinin genel akademik not ortalamaları ile çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlandığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşmanın genel akademik not ortalamaları 1.00-2.00 olan ile 2.01-3.00, 3.01 ve üstü olan öğrenciler arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Farklılaşma not ortalaması yüksek olan öğrencilerin lehinedir.

Çocuk gelişimi bölümü lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile çocuk haklarına ilişkin tutumlarının karşılaştırılmasında, değişkenlerin arasındaki ilişkileri saptayabilmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi Tablo IX'da verilmiştir.

Tablo IX

Araştırmanın Ana Değişkenleri Arasındaki Basit Korelasyon Katsayıları, Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5
Sosyal Sorumluluk (1)	1				
Küresel Yetkinlik (2)	,345**	1			
Küresel Sivil Katılım (3)	,189**	,706**	1		
Küresel Vatandaşlık Toplam (4)	,052	,841**	,946**	1	
Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Toplam (5)	,017	,346**	,320**	,374**	1
Ortalama	20,360	35,609	42,731	98,700	92,076
SS	4,156	8,053	12,327	18,216	17,499

n: 197, * p<.05, ** p<.01

Tablo IX incelendiğinde, çocuk haklarına ilişkin tutum puanları ile küresel yetkinlik, küresel sivil katılım ve küresel vatandaşlık ölçeği toplam puan arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon analizinden çıkan sonuç doğrultusunda küresel yetkinlik, küresel sivil katılım ve küresel vatandaşlık ölçeği toplam puanlarının çocuk haklarına ilişkin tutumunu ne derece yordadığını belirlemek amacı ile çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu regresyon analizi Tablo X'da verilmiştir.

Tablo X

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum İçin Çoklu Regresyon Sonuçları

	B	S. Hata	ß	t	p
Küresel Yetkinlik	,223	,037	,298	1,255	,211
Küresel Sivil Katılım	,039	,310	,018	,126	,900
Küresel Vatandaşlık Toplam Puan	,315	,199	,440	2,059	,041
R ²	.15				

Regresyon analizinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda küresel yetkinlik, küresel sivil katılım ve küresel vatandaşlık toplam puanlarının doğrusal kombinasyonunun çocuk haklarına ilişkin tutumu anlamlı bir düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Çocuk haklarına ilişkin tutumlarını yordamada, küresel vatandaşlık toplam puanının ($\beta=.440$, $t_{(197)}=2.059$ p<.05) en güçlü yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgu doğrultusunda çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık toplam puanları arttıkça, çocuk haklarına ilişkin tutumlarının da arttığını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çocuk gelişimi lisans programında öğrenimini sürdüren lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi ve lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık düzeyi bağımsız değişkeninin, çocuk haklarına ilişkin tutum bağımlı değişkeninin bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, ilk bulgu küresel vatandaşlık düzeyinin "kısmen katılıyorum" ile "katılıyorum" arasında bir düzeye sahip ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarının ise "katılıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasında bir düzeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebinin çocuk gelişimi lisans programındaki aldıkları derslerden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Özellikle lisans programı içerisinde çocuklar ile ilgili hem teorik hem de uygulamalı derslerin bulunduğu görülmektedir. Bu dersler sayesinde lisans öğrencilerinin çocuk haklarına ve küresel vatandaşlık düzeylerine dair farkındalıklarının artmasına sebep olduğu düşünülebilir. Karaman Kepenekçi (2006)'nin eğitim fakültesi kapsamındaki lisans programlarındaki öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının saptanması üzerine yaptığı çalışmasında da lisans öğrencilerinin ölçeğin maddelerine yüksek oranda olumlu seçenekleri seçtikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin tutumlarının diğer bölümlere oranla daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Bu bulgu sonucunda öğrencilerin sınıf öğretmenliği lisans programı süresince aldıkları çocuk hakları ya da insan haklarına ilişkin derslerin diğer anabilim dallarının lisans programına oranla daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Değirmenci (2011) tarafından öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada

da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Özellikle uygulamalı derslerde çocuklarla iç içe olan ve çocuk haklarına ilişkin lisans dersi alan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak diğer taraftan, Kaya (2011) öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında çalışmaya katılan lisans öğrencilerinden %14,6'sı Çocuk Hakları Sözleşmesini okuduklarını, %85,4'ü ise okumadıklarını belirtmişlerdir. Oysa birebir çocuklarla çalışan öğretmenlerin bu konuya ilişkin daha duyarlı olmaları hem meslek etiği gereği hem de vatandaşlık görevi olarak düşünülebilir.

Çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin orta değer üzerinde olduğu bulgusu yine lisans programında görmüş oldukları farklı kültürlerde çocuk ve aile, değerler eğitimi, farklılıklara saygı ve sosyoloji gibi derslerle ilgili olabilir. Göl (2013)'ün sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçladığı çalışmada da, lisans programında ilgili derslerin olmasından kaynaklı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Kaya ve Kaya (2012) Türkçe, Fen, Bilgisayar, Matematik ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında okuyan öğrencilerin küresel vatandaşlık algıları ile ilgili yaptıkları çalışmada, "İnternet Okuryazarlığı Bilgisi" alt boyutu dışında "Küreselleşmenin Olumlu Etkileri", "Uluslararası Konuların Farkında Olma", "Uluslararası Gündemi Takip Etme" alt boyutlarında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans öğrencileri lehine anlamlı sonuçlar elde etmişlerdir. Dolayısı ile bu veriler, bize öğrenim görülen lisans programı ve bu programın derslerinin içeriğinin küresel vatandaş yetiştirmede önemli olabileceğini göstermektedir. Ancak yine de istenilen düzeyde olup olmadığı önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı kavramı ve okul öncesi dönemde dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelendiği bir araştırmada, öğretmenlerin çoğu okul öncesi eğitim programının dünya vatandaşlığını içermesi gerektiğini belirtirken mezun oldukları öğretmen eğitim programının ve alan deneyimlerinin çocuklara dünya vatandaşlığını öğretmeye hazırlamadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır (Ceylan, 2013). Lisans programları ile ilgili benzer bir bulgu da Gürdoğan Bayır, Göz ve Bozkurt (2014) tarafından yapılan ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmanın bulgularıdır. Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinin küresel vatandaşlık eğitimine katkısına ilişkin verdikleri yanıtlarda bazıları küresel vatandaşlık eğitiminde Sosyal Bilgiler dersini yeterli olarak görürken bazıları ise yetersiz olarak gördükleri belirlenmiştir. Günümüzün küreselleşen dünyasında yalnızca belirli lisans programlarında değil, okul öncesinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde küresel vatandaşlar yetiştirmek oldukça önemli ve güncel bir konudur.

Ayrıca lisans öğrencilerinin lisans süresince daha fazla sosyal aktivitelere katıldığı düşünüldüğünde, lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yüksek olmasının sebeplerinden birisinin de katıldıkları sosyal aktivitelerden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Osmanağaoğlu (2007) tarafından lise son sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin saptanması amacıyla yapılan çalışma sonucunda da, sosyal aktivitelere daha fazla katılım gösteren öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin daha olumlu görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kantek ve Yıldırım (2016)'ın lisans eğitiminde öğrencilerin sosyal aktivitelere katılımının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini araştırdığı meta analiz çalışmasında da, sosyal aktivitelere katılan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında erkek ve kadın çocuk gelişimi lisans öğrenci sayısı dengesiz bir yapıda olması ve sadece 15 erkek çocuk gelişimi öğrencisi olduğundan dolayı cinsiyet bağımsız değişkeni ile çocuk haklarına ilişkin tutum ve küresel vatandaşlık düzeylerine bakılamamıştır. Fakat cinsiyet alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde kadın üniversite öğrencilerinin erkeklere oranla yüksek düzeyde çocuk haklarına ilişkin tutum ve küresel vatandaşlık düzeylerine sahip olduğuna rastlanmaktadır. Karaman Kepenekçi (2006)'nın üniversite öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri üzerinde yaptığı araştırmada, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre çocuk haklarına ilişkin daha olumlu bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak, Kaya (2011) çalışmasında erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre çocuk haklarına karşı daha olumlu bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Peker (2012) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyet, medeni durum, yaş grupları, görev yaptığı yer, mezun olduğu

kurum, eğitim düzeyi, kıdem grupları ve okuttuğu sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısı ile çocuk haklarına ilişkin tutumda cinsiyet faktöründen çok, öğrenim görülen lisans programında çocuk haklarına ilişkin bir dersin olup olmamasının sorgulanması daha önemli görülmektedir. Çünkü profesyonel bir meslek olan öğretmenliğin cinsiyet faktöründen çok mesleğe yönelik ilgi, tutum ve donanım ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Ferreira (2011) da çalışmasında küresel konulara yönelik tutumda kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebeplerinden birisinin kadınların erkeklere göre empatik ve sosyal duyarlılığının fazla olması düşünülebilir. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) kadın öğretim elemanlarının kültürel farkındalık ve beceri düzeylerinin, erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Engin ve Genç (2015), sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını belirledikleri çalışmalarının sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir. Akbulut ve Sağlam (2010) tarafından sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerini inceledikleri araştırmasında da kadın sınıf öğretmenlerinin, erkek sınıf öğretmenlerine göre empatik eğilimlerinin anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dorak ve Vurgun (2006), Korkmaz (2001), Rehber (2007) ve Seymen (2007)'nin araştırma sonuçlarında da kadınların erkeklere göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Külekçi ve Özgan (2015) tarafından üniversite öğrencilerinin algılarına göre sosyal sorumluluk alanında görev alma nedenleri ve sonuçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada da üniversite öğrencilerinin empati becerilerinin kazanımında sosyal sorumluluk faaliyetlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılma nedenlerinden birisi ise toplumsal sebeplerdir. Özellikle üniversite öğrencilerinin, toplumda değişimi oluşturmak, ülkedeki sorunlara çözüm bulmak, bilinçli bir toplum oluşturmak ve farkındalığı sağlamak, toplumda daha yararlı olmak ve vatandaşlık görevi gibi temel küresel vatandaşlık düzeylerini etkileyebilecek sebepler doğrultusunda sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılmaktadır. Kadın lisans öğrencilerinin erkek lisans öğrencilerine göre küresel vatandaşlık düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olmasının nedenlerinden birisi de kadınların erkeklere oranla sosyalleşme düzeylerinin fazla olması olabilir. Elma ve diğerleri (2010)'nin yaptıkları çalışma sonucunda da, cinsiyet değişkenine göre sosyalleşme boyutunda anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Kadın öğretmen adaylarının sosyalleşme boyutuna ilişkin algılarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan Karaca ve Çoban (2015)'in yaptıkları araştırma sonucunda ise, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinde cinsiyet, sınıf farkı, coğrafi bölge, siyasal olayları takip düzeyi, sivil toplum kuruluşlarına katılım durumu, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Yine, Kaya ve Kaya (2012) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışma sonuçlarına göre, erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre küreselleşmenin olumlu etkileri olduğunu daha fazla düşünürken, erkek öğrencilerin başkalarına yardım etme konusunda daha duyarlı oldukları tespit edilmiştir. Uluslararası gündemi takip etme konusunda ise kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre gündemi daha fazla takip ettikleri bulunmuştur. Ancak, alan yazın genel olarak incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunda cinsiyet faktörünün kadınların lehine anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı söylenebilir. Burada tartışılması gereken olgu belki de cinsiyet faktöründen öte, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları olarak adlandırdığımız cinsiyetlere yüklediğimiz anlamlar ve bu anlamlar doğrultusunda bireylerin yetiştirilme süreci olabilir.

Çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin genel akademik not ortalamalarına göre çocuk haklarına ilişkin tutum puanlarında ve küresel vatandaşlık ölçeği alt boyutu sosyal sorumluluk puanlarında anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Akademik not ortalaması yükseldikçe çocuk haklarına tutum puanlarının ve sosyal sorumluluk puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Özellikle genel not ortalaması yüksek olan öğrencilerin mesleklerine karşı daha ilgili, öğrenmeye karşı daha istekli, özgüvenli ve güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu düşünülebilir. Yaşar Ekici (2014) tarafından öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucuna göre, lisans öğrencilerinin mesleğe ilgi duyması ve bu ilgi doğrultusunda mesleği tercih etme durumunun öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını etkilediği saptanmıştır. Mesleğini bilinçli olarak seçenlerin topluma ve çocuğa karşı daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Türkmen, Sarıkaya ve Saygılı (2013)'nin öğrencilerin çevresel duyarlılığı üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda da, genel akademik not

ortalaması yüksek olan çocukların çevresel duyarlılığının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın son bulgusu ise çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık toplam puanları arttıkça, çocuk haklarına ilişkin tutumlarının da artmasıdır. Bir başka deyişle, Küresel Vatandaşlık Ölçeğinin alt boyutları olan küresel yetkinlik, küresel sivil katılım ve küresel vatandaşlık toplam puanlarının doğrusal kombinasyonunun çocuk haklarına ilişkin tutumu anlamlı bir düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Alan yazında, küresel vatandaşlık ve çocuk hakları ilişkisini ortaya koyan bir çalışma olmamakla birlikte araştırmacılar açısından bu beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir. Avrupa Birliği (2006)'nin etkin vatandaşlığa ilişkin belirlediği temel yeterliklerden yurttaşlık yeterlikleri arasında demokrasi, adalet, eşitlik, vatandaşlık ve sivil haklar kavramları yer almaktadır. Ayrıca, Doğan (2000) küreselleşmenin insan hakları, demokrasi, girişimcilik ve rekabete açık olma gibi değerleri de beraberinde getirdiğini belirtmiştir (Akt: Kan, 2009b). Dolayısı ile küresel vatandaşlık ile çocuk hakları arasında doğrudan bir ilişki bulunduğunu söylemek yanlış olmaz. Çünkü çocuk hakları evrensel bir değerdir ve insan hakları arasında yerini almıştır (Doğan ve Durualp, 2011; Karaman Kepenekçi, 1999). İnsan hakları ile küresel vatandaşlık arasında ise sıkı bir ilişki vardır.

Küreselleşen dünyanın insan gücünü karşılayacak nesilleri yetiştirmede, özellikle küresel vatandaşlar yetiştirmek oldukça önemlidir. Bu nedenle özellikle tüm eğitim aşamalarını kapsayacak, gelişimsel özelliklere uygun küresel vatandaşlık eğitimi verilmesi gerekmektedir. Küresel vatandaşlık ile bağlantılı olarak özellikle çocuklarla çalışacak meslek profesyonellerine lisans eğitimleri sürecinde çocuk hakları derslerinin verilmesi büyük bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda çocuk gelişimi bölümünde uygulama ve topluma hizmet derslerinde özellikle çocuk haklarına dair bilincin artırılması için çalışmalara yer verilip, bu konularla ilgili projeler gerçekleştirilebilir. Özellikle lisans programları incelendiğinde, çocuk hakları dersinin çoğunlukla çocuk gelişimi bölümlerinde seçmeli ders olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Bu dersin, seçmeli ders kategorisinden çıkartılarak zorunlu ders kapsamına alınması ve bu dersin içeriğinin daha çok uygulamaya veya proje çalışmalarına yönelik işlenmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Akbulut, E. ve Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1068-1083.
- Avrupa Birliği (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competencies for lifelong learning*. Official Journal of the European Union, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> adresinden erişildi.
- Başbay, A., Kağnıcı, Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 47-60.
- Balbağ, N. L., Gürdoğan Bayır, Ö. ve Ersoy, A. F. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor? *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 223-241.
- Ceylan, Ş. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 78-93.
- Covell, K. ve Howe, R. B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study. *International Journal of Children's Rights*, 7(2), 171-183.
- Değirmenci, T. (2011). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. XX. *Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Dinç, B. (2015). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 7-25.
- Doğan, İ. ve Durualp, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi alan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına dair görüşlerinin karşılaştırılması. 1. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Bildiri Kitabı*, Cilt (1), 293-

301.

- Dorak, F. ve Vurgun, N. (2006). Takım sporları açısından empati ve takım birlikteliği ilişkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 73-77.
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N. ve Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 231-252.
- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 30-39.
- Ferreira, R. (2011). *Development of an instrument to measure high school students' global awareness and attitudes: looking through the lens of social sciences* (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida International University. <http://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1479&context=etd> adresinden erişildi.
- Göç ve İnsani Yardım Vakfı (2015). *2015 internet medyası çocuk hak ihlali izleme raporu*. www.giyav.org/tr/s/2015_internet_Medyası_Çocuk_Hak_İhlali_İzleme_Raporu adresinden erişildi.
- Göl, E (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Gürdoğan Bayır, Ö., Göz, N. L. ve Bozkurt, M.(2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 145-162.
- Kan, Ç. (2009a). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30.
- Kan, Ç. (2009b). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Kantek, F. ve Yıldırım, N. (2016). Sosyal etkinliklere katılımın öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi: Meta analiz çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 58-64.
- Karaca, S. ve Çoban, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(17), 10-22.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2006) A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14(3), 307-319.
- Karaman Kepenekçi, Y. (1999). İlköğretimde insan hakları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 227-236.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, B. ve Kaya, A. (2012). Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 81-95.
- Kaya, S.B. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Kent Kükürtçü, S. (2011). *5-6 yaş çocuklarının ailelerin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, N. (2001, Ekim). Uludağ üniversitesi beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin empatik becerilerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *II.Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu*, İzmir, Türkiye.
- Külekçi, E. ve Özgan, H. (2015). Üniversite öğrencilerinin algılarına göre sosyal sorumluluk alanında görev alma nedenleri ve sonuçları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 1-15.
- Lawy, R. S. ve Biesta, G. J. J. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.

- Osmanağaoğlu, Y. (2007). *Uşak ili lise son sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Oxfam. (2006). *Education for global citizenship: A guide for schools*. <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides> adresinden erişildi.
- Peker, R. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Seymen, S. (2007). *KKTC Gazimağusa devlet hastanesinde çalışan yüksek hemşire ve hemşirelerin empatik eğilimleri ile yatan hastaların hemşirelere karşı duydukları memnuniyet düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). KKTC Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs.
- Şahin, M., Şahin, S. ve Göğebakan Yıldız, D. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi programı ve dünya vatandaşlığı: Öğretmen adaylarının perspektifinden. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 369-390.
- Türkmen, M., Sarıkaya, N. ve Saygılı, M. (2013). Öğrencilerin çevresel duyarlılık düzeylerinin satın alma davranışına etkisi üzerine bir araştırma: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(2), 238-249.
- UNICEF (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden erişildi.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 66-77.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The concept of globalization has emerged due to political and economic developments in the world. The economic or political crisis in a country is no longer the problem of the country but the world. Factors such as migrations, displacement of manpower and change of the country's boundaries necessitates globalization. According to Kan (2009a), globalization is not only a political or economic concept, but it has also gained a cultural dimension, and in this sense, it has paved the way for the development of a new world order and common culture. These developments have enriched the dimensions of citizenship. While it is enough to be aware of the responsibilities towards the country in the past, today, because of global developments, it has become important to bring up citizens who feel a responsibility towards humanity and have global consciousness. Therefore, this process has given rise to the emergence of the concept of "global citizen". Oxfam (2006) defines global citizen as a person, who is aware of the diversity of the world and his role as world citizens, such as; valuing and respecting diversity, having an idea about the workings of the world, showing strict obedience to social justice, attending to the joint studies range from local to global, and working together with others to make the world just and sustainable place, and lastly, feeling responsible for his/her actions. On the other hand, globalization brings values such as human rights, democracy, entrepreneurship and openness to competition (Doğan, 2000; Cited by: Kan, 2009b). Therefore, it can be said that the basic competencies of global citizens are related to being sensitive to problems, active participation in solving problems, democracy and human rights. In this context, children's rights, sensitivity to child rights violations, level of knowledge and attitude on children's rights are among the features of the global citizen. Hence, it is inconceivable that the citizen, who is sensitive to the development of democracy and human rights, to possess insufficient knowledge and attitude on children's rights, and shows indifference to child rights violations. One of the objectives of universities in the globalized world is to raise global citizens.

Method

In this context, the main purpose of this study is to investigate the global citizenship levels of the undergraduate students in child development department and their attitudes towards children's rights according to different variables and to determine whether the independent variable of the global citizenship level of undergraduate students is a predictor of attitude-dependent variable of child rights. In this study, the relational screening model was used. The study group consists of 197 child development undergraduate students who are volunteers from the Child Development Undergraduate Program students of the Faculty of Health Sciences of various universities in the Anatolian side of Istanbul. Demographic Information Form was created by researchers as a data collection tool, Global Citizenship Scale developed by Morais and Ogden (2011) and adapted to Turkish by Şahin and Çermik (2014) and Attitude Scale on Children's Rights developed by Karaman Kepenekci (2006) were used.

Results

As a result of the study, it was concluded that the attitudes of child development department's undergraduate students towards children's rights were found to be at a high level and their global citizenship levels were moderate. The findings of this study also indicated that age and class of undergraduate students do not affect their citizenship levels and attitudes towards children's rights. A significant difference was found in the attitude scores of the child development undergraduate students according to their general academic grade point averages and social responsibility scores of the global citizenship scale sub-dimension. As the academic grade point average increases, attitude scores and social responsibility scores of children's rights also increased in parallel. It was found that there was a positive relationship between the attitudes towards children rights and global competence, global civic engagement and global citizenship scale. Based on the results obtained from the regression analysis, it was found that the linear combination of global competence, global civic engagement and global citizenship scores significantly predicted the attitudes towards children's rights.) In predicting their attitudes towards children's rights, the global total score of citizenship was found to be the strongest predictor ($\beta = .440$, $t_{(197)} = 2.059$ $p < .05$). In line with this finding, it can be seen that as the

global citizenship total scores of children development undergraduate students increase, their attitudes towards children's rights also increase in parallel.

Conclusion

It is of utmost importance to raise global citizens that meet the manpower of the globalizing world. For this reason, global citizenship education should be given in accordance with developmental characteristics, particularly covering all stages of education. In connection with global citizenship, it is now a great necessity to give children's rights courses in the process of undergraduate education, especially for those who will professionally work with children.

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Beceri Düzeylerinin İncelenmesi

Emine BALCI*

Öz: Çalışmada, öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma beceri düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve öğrenim görülen okulun sosyoekonomik düzeyine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Ankara ilinden alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde üç ortaokul belirlenmiştir. Ardından bu okullarda öğrenim gören ve Rehberlik Araştırma Merkezi'nce öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş toplamda 47 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kendi seviyelerine uygun metinler okutulmuş; prozodi puanları, okuma hızı ve doğru okuma yüzdelerine ulaşılarak akıcı okuma beceri düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü olan bireylerin prozodi becerileri, doğru okuma becerileri ve okuma hızlarının beklenen düzeyden oldukça düşük olduğu, en yüksek seviyede okuma yapan öğrencinin bile ortalamanın altında kaldığı belirlenmiştir. Bu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri, sınıf ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamıştır. Öğrenim görülen okulun sosyoekonomik düzeyine göre ise negatif yönde bir ilişkiye rastlanarak düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin diğerlerine nazaran daha akıcı okuduğu, yine de ortalamaların altında kalarak beklenen akıcı okuma becerisine ulaşamadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Özel Öğrenme Güçlüğü, Okuma Güçlüğü, Disleksi, Akıcı Okuma, Prozodi.

Investigating Fluent Reading Skills of Secondary School Students with Learning Difficulties

Abstract: In this study, we aimed to investigate the fluent reading skills of secondary school students who were diagnosed with learning difficulty; the investigation was based on the socioeconomic level of the school, gender, and class. To this end, three secondary schools from lower, middle, and upper socioeconomic levels were chosen from the province of Ankara. Students who were diagnosed with a learning difficulty by the Guidance Research Center were evaluated. A total of 47 students were included in this study. We observed that prosody skills, correct reading skills, and reading speed of the students with learning difficulties were significantly lower than the expected levels. Strikingly, even the students with the highest level of reading skills were below average. Further, there was no difference among the students based on variables such as class and gender. A negative relationship was found between the socioeconomic level of the school and fluent reading skills of these students.

Keywords: Learning Difficulties, Reading Difficulties, Dyslexia, Fluent Reading, Prosody.

Geliş Tarihi: 16.05.2019

Kabul Tarihi: 05.09.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya, Türkiye, e-posta: emine.balci@alanya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1994-6819>

Atf için/ To cite:

Balci, E. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 262-274.

Okuma araştırmaları incelendiğinde okuma becerisinin, üç aşamadan oluşan bir modellemeyle öğrenildiği görülmektedir. Bu alanda önemli çalışmaları bulunan Frith (1985) ve Ehri (2005)'ye göre okuma henüz ses-harf ilişkisinin kurulmadığı birinci sınıf öncesi dönemde başlar. Yazıların grafiksel olarak ezberlenip ve tanındığı birinci döneme logografik dönem denir. Ülkemizde 1. sınıfa denk gelen dönemde, öğrenci seslerin görsel olarak temsilleriyle karşılaşır ve ses-harf kodlamasını öğrenir. Harflerin, hecelerin ve kelime öğreniminin yapıldığı bu dönem alfabetik dönem olarak adlandırılmıştır. Karşılaştıkları kelimeler arttıkça öğrendikleri kelimeler görsel algı biriminde depolanacak ve daha az çaba ile daha anlamlı ve hızlı okumaya ulaşılacaktır. Kelimelerin ses birimlerine teker teker inilmeden bir bütün olarak tanındığı ve hızlı, otomatik okumanın yapıldığı bu dönem ise ortografik dönem olarak adlandırılmaktadır. Daha az çaba göstererek okumanın doğru, hızlı ve prozodik olarak yapılması akıcı okuma yapılabildiği anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle çocuk akıcı okuma becerisini ortografik süreçte yakalayabilmektedir. Öğrencilerin ortografik süreçte akıcı okumanın üç alt basamağı olan prozodik okuma, uygun hızda okuma ve doğru okuma beceri türlerinin hepsine ulaşması beklenmektedir (Rasinski ve Samuels, 2011).

Konuşma esnasında verilmek istenen mesajın; vurgulama, tonlama, anlam gruplarına dikkat ederek yapılandırma gibi süreçlerle dinleyiciye aktarmak mümkün olduğu gibi, okumada da benzer süreçlerle mesaj okuyucuya aktarılmaktadır. Okuyucu da metni noktalama işaretleri ve dilbilgisi aracılığıyla yapılandırmakta, vurgu, tonlama ve cümlelerin anlamlı gruplar halinde okumasını sağlamaktadır. Genel olarak okuma sırasında okunan metnin anlamına uygun bir biçimde metni vurgulu, tonlamalı, duygulu ve ritmik okumaya okuma prozodisi denilmektedir (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013). Okuma prozodisi metnin anlaşılabilmesine katkı sağlayan önemli bir yöntemdir ve akıcı okumanın önemli bir alt basamağıdır (Ateş, 2016; Kaya ve Doğan, 2016).

Prozodi doğal bir süreçle değil aksine verilen uygun bir eğitimle kazanılır. Metni yazarın dilediği gibi okumak bir nevi dramatik becerilerin kullanılmasını gerektirir. Yazarın istediği gibi kahramanları konuşturmak, verilmek istenen duyguyu yansıtmak, noktalama işaretlerine uygun okuma yapmak bir öğretim sürecinde kazandırılabilen becerilerdir. Bu nedenle model olarak yapılan okuma çalışmalarıyla uygun prozodiyi yakalamak mümkündür (Keskin ve diğerleri, 2013). Akıcı okumanın alt basamağı olan okuma prozodisini kazanmış öğrencilerin öncelikle kelimeleri doğru ve uygun hızda okumasını becerebilmeleri gerekmektedir.

Uygun hızda okuma kelimeleri tanıyarak, kodlama ve hecelemeyle zaman ayırmadan, enerjisini okuma ve anlamaya vererek otomatik olarak okumaktır. Otomatikleşme olarak adlandırılan bu süreçte geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmez, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan yani akıcı okumanın diğer bir alt basamağı olan doğru okuma yaparak okuma eylemi gerçekleşir. Bu aşamada zihinsel enerji ve çabanın büyük bir kısmı metni okumak ve anlam kurmak için kullanılmaktadır (Akyol, 2005; Keskin ve Baştuğ, 2013).

Öğrencilerden okuma yaparken sesler ve harfler arasında istikrarlı bir ilişki kurmaları, harfleri, heceleri, kelimeleri algılamaları, doğru okuma ile uygun hızda okuma yapabilmeleri ve prozodi kurallarına uygun olarak okuma yapabilmeleri beklenir. Okuma ile ilgili algısal-motor süreçler arasındaki bağı iyi kuramayan bireyin akıcı okuma problemleri gösterdiği bilinmektedir. Özellikle gelişimsel disleksisi olan bireyler yavaş ve yanlış okumalar yapmakta yani akıcı okuyamamaktadır (Bosman, Vonk ve Van Zwam, 2006; Wijnants, Hasselman, Cox, Bosman ve Van Orden, 2012). Özel öğrenme güçlüğüne sahip bu öğrenciler, yukarıda bahsedilen okuma becerilerini (harf, hece ve kelime tanıma, doğru okuma, uygun hızda okuma ve prozodik okuma) etkili bir şekilde kullanamamakta, anlamsız sözcükleri ya da ilk defa karşılaştıkları sözcükleri akranlarına göre daha yavaş ve hatalı okumaktadır (Baydık, 2006). Bunun en büyük sebebi ise özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma problemlerinin varlığıdır. Bu öğrenciler çok iyi bir sosyal çevreye, iyi bir eğitime ve ortalama zekâya rağmen yetişkinlikte bile akıcı okuma problemleri yaşayabilmektedir (Barton, 2002).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en bilinen ve araştırmalarla varlığı ispat edilen özelliği fonolojik süreçlerde yaşadıkları sorunlardır. Bu bireyler henüz ses-harf ilişkisi kurma ve hecelere, kelimelere ulaşarak okuma aşamasında ciddi problemler yaşamaktadır (Balcı, 2015). Disiplinli ve bireye uygun eğitimlerle

problemlerinin üstesinden gelebilmiş bireyler bile beyinleri yeni karşılaştıkları kelimelerde kodlama sürecine geri dönebilmektedir. Aynı zamanda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma esnasında; atlama, ekleme, çıkarma, geriye dönerek okuma, satır kaçırma gibi problemler yaşadığı bilinmektedir (Collette, 1979). Okuma esnasında sıklıkla karşılaşılan bu durumlar okuyucunun hızını, metni doğru okuyabilmesini ve dolayısıyla da prozodisini etkilemektedir. Dünyada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini konu alan çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Samuels ve Farstrup, 2006). Ana dilleri temel alınarak yapılan bu araştırmalarda kullanılan dilin yapısı ve özel öğrenme güçlüğü arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Türkiye’de ise Türkçe’nin özel öğrenme güçlüğü/disleksisi olan bireyleri nasıl etkilediğini ve bu bireylere nasıl bir öğretim yöntemi kullanılması gerektiği konusunda çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş öğrencilerin akıcı okuma beceri düzeylerini incelenmeyi amaçlayan bu çalışmanın; alan yazına katkı sunması, eğitimcilere ve bu güçlüğü yaşayan bireylere katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olguyu ya da olayı derinlemesine inceleme olanağı veren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ortaya koymayı hedeflediği için durum çalışması yöntemi çalışmanın amacına uygun düşmektedir. Bu yöntemle, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akıcı okumaya ilişkin var olan becerileri dışarıdan müdahale edilmeden kendi yaşam çerçevesi içinde derinlemesine analiz edilmiştir. Durum çalışması desenlerinden de “Bütüncül çoklu durum deseni” kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseninde, birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum bulunmaktadır. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınmakta ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerileri cinsiyet, sınıf düzeyleri ve öğrenim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik ve farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinden yapılmasıdır. Bu yöntemde amaç, araştırmadaki farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönleri ortaya çıkarmak ve problemi daha geniş bir çerçevede betimlemektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu amaçla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uzman görüşleri alınarak belirlenen, il merkezinden üst, orta ve alt sosyoekonomik bölgelerden birer okul seçilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce çalışma için gerekli izinler okul idarelerinden alınmış ve bu okulların bağlı oldukları İlçe Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından ‘özel öğrenme güçlüğü’ tanısı konulan öğrencilerin listesine okul rehber öğretmenleri ile görüşülerek ulaşılmıştır. Çalışmada toplam 47 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışma grubunun sınıf, cinsiyet ve öğrenim görülen okulun sosyoekonomik düzeyine ait bilgiler Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Frekans ve Yüzde Dağılımları

		F	%
Sınıf Bilgileri	5. Sınıf	12	25,5
	6. Sınıf	14	29,8
	7. Sınıf	11	23,4
	8. Sınıf	10	21,3
Öğrenim Görülen Okulun Sosyoekonomik Düzeyi	Yüksek	16	34
	Orta	16	34

	Düşük	15	31,9
Cinsiyet	Kız	23	48,9
	Erkek	24	51,1
Toplam		47	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunun sınıf, cinsiyet ve öğrenim görülen okulun sosyoekonomik düzeyine göre birbirlerine yakın sayılarda olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri video çekimleri kullanarak toplanmıştır. Video çekimi esnasında çalışma grubunun çoğunluğundan gelen kişisel talep üzerine yüzlerinin görünmemesine özen gösterilmiş ve görüntüde, okunan metin yer almış ve okuyucunun sesinin rahatlıkla duyulduğundan emin olunmuştur. Video çekiminin kullanılmasındaki amaç ise tekrar tekrar dinleyerek prozodiye ilişkin becerileri doğru yakalayabilmektir. Toplanan bu veriler ise Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” ile değerlendirilmiştir.

Prozodik Okuma Ölçeği. Sesli okumada hız, noktalama, tonlama, vurgu, ses özelliği, okuma ritmi, duygu, anlam ünitesiyle okuma (gruplama) ve otomatik kelime tanıma durumlarıyla ilgili toplam 15 maddelerden oluşan bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en fazla puan 60’tır. Toplam puanın %50’sini alan öğrenciler prozodik olarak yeterli görülmektedir. Keskin ve Başbuğ (2011), ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurmuşlardır. Varimax döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizinde geliştirilen bu ölçeğin tek faktör etrafında toplandığı görülmüştür. Bu tek faktör, ölçeğe ait toplam varyansın % 79’unu açıklamaktadır. 15 maddelik ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach’s Alpha değerine bakılmış ve bu değer 0.981 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer 0.70’in üzerinde olduğundan, yüksek bir güvenirlik göstergesi olarak kabul edilmiştir (Anastasi, 1982).

Öğrencilerin doğru okuma beceri düzeyleri ve okuma hızları ise Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014) ’nin önerdiği doğru okuma ve okuma hızını ölçme formülleri kullanılarak ölçülmüştür.

Verilerin Toplanması

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ölçmek için 5. 6. 7. ve 8. sınıf seviyesine ait Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen ders kitaplarında yer alan bir metin seçilmiştir. Kullanılacak metinler seçilmeden önce öğrencilerin öğrenim gördükleri ders kitaplarının yayınevleri belirlenmiş ve bakanlık tarafından okullara gönderilen diğer yayınevlerine ait ders kitaplarından metinler seçilmiştir. Böylece öğrencilerin metinlerle daha önceden karşılaşabilme durumları ortadan kaldırılmıştır. Metinler seçilirken alandan seçilen iki uzmanın görüşü alınmış ve güçlük derecesi uygun metinler seçilerek çalışmada kullanılmıştır. Öğrenciden bu metni sesli olarak okuması istenmiş ve okumaları video aracılığıyla kaydedilmiştir. Her öğrenci için önceden hazırlanan plan çerçevesinde randevular hazırlanmış ve bireysel olarak çalışma sürdürülmüştür. Öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri video kayıtları incelenerek hesaplanmıştır. Doğru okuma; öğrencilerin 1 dakikada doğru okuduğu kelimelerin yüzdesidir. Öğrencilerin doğru okuma puanlarını hesaplayabilmek için “(doğru okunan kelime sayısı / okunan kelime sayısı) x 100 = doğru okuma yüzdesi” formülü kullanılmıştır. Doğru okuma yüzdesi ile öğrenciler ‘Serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi’ olmak üzere 3 farklı düzeyde incelenmiştir (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004). Okuma hızı ise öğrencilerin 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısıdır. Okuma hızını hesaplayabilmek içinse “Bir dakikada toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata= okuma hızı” formülü kullanılmıştır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014). Prozodi ise Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen 15 maddelik prozodik okuma ölçeği kullanılarak ölçülmüştür.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler video kayıtları incelenerek öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ses kayıtları ve kayıtların yazılı notları güvenirliği arttırmak amacıyla alanda uzman iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve tutarlılık sağlanmıştır. SPSS 21 programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Veri analizinde öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş öğrencilerin akıcı okuma beceri

düzeylerini belirleyen doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanları betimsel istatistikler kullanılarak değerlendirilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre akıcı okuma beceri düzeylerindeki farkı belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi, sınıf ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre akıcı okuma beceri düzeylerindeki farkı belirleyebilmek içinse tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Değerlendirme sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin;

1- Akıcı okuma beceri düzeyleri

- a- Doğru okuma yüzdeleri
- b- Okuma Hızları
- c- Prozodi Puanları

2- Cinsiyete göre akıcı okuma düzeyleri

3- Sınıf seviyesine göre akıcı okuma düzeyleri

4- Öğrenim görülen okulun sosyoekonomik düzeyine göre akıcı okuma düzeylerine ait bilgilere ulaşılmıştır.

Bulgular

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Beceri Düzeyleri

Özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş öğrencilerin akıcı okuma beceri düzeylerini belirleyebilmek için doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanları değerlendirilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma becerisine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'deki gibidir.

Tablo II

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Doğru Okuma Yüzdelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Düzeyi	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$
5. sınıf	12	61,53	96,36	77,39
6. sınıf	14	50	100	76,38
7. sınıf	11	55,55	94,28	77,57
8. sınıf	10	69,49	97,24	84,89

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma becerisine ilişkin puan ortalamalarının 5. sınıflarda %77, 6. sınıflarda %76, 7. sınıflarda %77 ve 8. sınıflarda ise %84 puan olduğu görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'deki gibidir.

Tablo III

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Hızlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Okuma Hızı	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$
5. sınıf	12	39	111	31,68
6. sınıf	14	15	92	24,93
7. sınıf	11	36	72	15,24
8. sınıf	10	59	109	18,63

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin Tablo 3'deki veriler incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin bir dakikada ortalama 31 kelime, 6. sınıfların 24 kelime, 7. sınıfların 15 kelime ve 8. sınıfların ise 18 kelime okudukları görülmüştür.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin prozodi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'deki gibidir.

Tablo IV.

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Prozodi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Prozodi Puanları	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$
5. sınıf	12	13	53	32,58

6. sınıf	14	0	48	24,21
7. sınıf	11	15	33	25,72
8. sınıf	10	19	57	29,80

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin prozodi puanlarına ilişkin Tablo 4'deki veriler incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin ortalama prozodi puanının 32, 6. sınıf öğrencilerinin 24, 7. sınıf öğrencilerinin 25 ve 8. sınıf öğrencilerinin ise 29 olduğu görülmektedir.

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Akıcı Okuma Beceri Düzeyleri

Özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre akıcı okuma beceri düzeylerindeki farkı belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 5'deki gibidir.

Tablo V

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Ait Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Anlama Becerisi	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	p*
Doğru Okuma	Kız	23	78,41	11,8	-0,155	0,87
	Erkek	24	79,03	15,1		
Okuma Hızı	Kız	23	69,6	23,59	0,406	0,68
	Erkek	24	66,62	6,06		
Prozodi	Kız	23	28,95	15,06	0,488	0,62
	Erkek	24	26,87	14,12		

*p<0,05

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre akıcı okuma beceri düzeyine ilişkin Tablo 5'deki veriler incelendiğinde doğru okuma, okuma hızı ve prozodi beceri düzeylerinin hiçbirinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadıkları görülmektedir. Bu sonuçlara göre özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerisi alt basamağı olan doğru okuma ($t_{(47)}=0,155$; $p>0,05$), okuma hızı ($t_{(47)}=-0,406$; $p>0,05$), ve prozodi ($t_{(47)}=0,488$; $p>0,05$) puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Akıcı Okuma Beceri Düzeyleri

Özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş öğrencilerin sınıf değişkenine göre akıcı okuma beceri düzeylerindeki farkı belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'daki gibidir.

Tablo VI

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Ait Puanların Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Anlama Becerisi	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss	f	p*
Doğru Okuma	5. Sınıf	12	77,39	12,50	0,898	0,45
	6. Sınıf	14	76,38	15,58		
	7. Sınıf	11	77,57	15,42		
	8. Sınıf	10	84,89	8,34		
Okuma Hızı	5. Sınıf	12	75,75	31,68	1,978	0,132
	6. Sınıf	14	76,38	24,93		
	7. Sınıf	11	77,57	15,24		
	8. Sınıf	10	78,5	18,63		
Prozodi	5. Sınıf	12	32,58	17,75	0,854	0,472
	6. Sınıf	14	24,21	15,31		
	7. Sınıf	11	25,72	8,49		
	8. Sınıf	10	29,80	14,33		

*p<0,05

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf değişkenine göre akıcı okuma beceri düzeyine ilişkin Tablo 6'daki veriler incelendiğinde doğru okuma, okuma hızı ve prozodi beceri düzeylerinin hiçbirinin sınıf değişkenine göre farklılaşmadıkları görülmektedir. Bu sonuçlara göre özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin

akıcı okuma becerisi alt basamağı olan doğru okuma ($F=0,898$; $p>0.05$); okuma hızı ($F=1,978$; $p>0.05$) ve prozodi ($F=0,854$; $p>0.05$) puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Akıcı Okuma Düzeyleri

Özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre akıcı okuma beceri düzeylerindeki farkı belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7'deki gibidir.

Tablo VII

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Ait Puanların Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Anlama Becerisi	Sosyoekonomik Düzey	N	$\bar{x}$	ss	f	p*
Doğru Okuma	Yüksek	16	66,46	10,10	19,933	0,001
	Orta	16	81,89	7,65		
	Düşük	15	88,43	11,90		
Okuma Hızı	Yüksek	16	49,25	20,56	25,498	0,001
	Orta	16	63,93	7,32		
	Düşük	15	92,66	20,36		
Prozodi	Yüksek	16	17	9,33	19,34	0,001
	Orta	16	26,5	7,05		
	Düşük	15	41	14,81		

* $p<0,05$

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre akıcı okuma beceri düzeyine ilişkin Tablo 7'deki veriler incelendiğinde akıcı okuma becerileri olarak doğru okuma ($F=19,933$; $p<0.05$); okuma hızı ($F=25,498$; $p<0.05$); ve prozodi ($F=19,34$; $p<0.05$) ile sosyoekonomik düzey açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Bu farklılığın kaynağını belirlemek için aritmetik ortalama puanları incelendiğinde öğrencilerin doğru okuma puanlarının, yüksek sosyoekonomik düzeydeki okulda öğrenim görenlerin daha düşük ($\bar{x}=66,46$), düşük sosyoekonomik düzeyde öğrenim gören çocukların ise daha yüksek ($\bar{x}=88,43$) olduğu görülmüştür. Çalışmada öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyleri düştükçe öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinde artış yaşandığı görülmüştür. Bununla birlikte hiçbir sosyoekonomik düzeyde istenilen doğru okuma puanı düzeyine ulaşamadığı görülmüştür ($\bar{x}<\min.100$).

Çalışmaya katılan öğrencilerin okuma hızına ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise yüksek sosyoekonomik düzeydeki okulda öğrenim görenlerin daha düşük ($\bar{x}=49,25$), düşük sosyoekonomik düzeyde öğrenim gören çocukların ise daha yüksek ($\bar{x}=92,66$) olduğu görülmüştür. Çalışmada öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyleri düştükçe öğrencilerin okuma hızlarında artış yaşandığı görülmüştür. Bununla birlikte hiçbir sosyoekonomik düzeyde istenilen okuma hızı puanı düzeyine ulaşamadığı görülmüştür ($\bar{x}<\min.118$).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin prozodi becerilerine ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise yüksek sosyoekonomik düzeydeki okulda öğrenim görenlerin daha düşük ($\bar{x}=17$), düşük sosyoekonomik düzeyde öğrenim gören çocukların ise daha yüksek ($\bar{x}=41$) olduğu görülmüştür. Çalışmada öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyleri düştükçe öğrencilerin prozodi puanlarında artış yaşandığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin doğru okuma puanları, okuma hızları ve prozodi puanları düşük sosyoekonomik düzey lehine anlamlı biçimde farklılık göstermektedir. Bununla birlikte sadece düşük sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin istenilen düzeyde prozodi puanına ulaştığı ($\bar{x}>\min.30$), diğer sosyoekonomik düzeylerde ise beklenen düzeye ulaşamadığı görülmüştür ($\bar{x}<\min.30$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Özel öğrenme güçlüğü tanısı konmuş öğrencilerin akıcı okuma beceri düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, öncelikle öğrencilerin akıcı okumanın alt basamakları olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri incelenmiştir. Torgesen ve Hudson (2006) çalışmalarında okuma güçlüğü yaşayan çocukların akıcı okuma beceri düzeylerinin kendi yaşlıtlarına oranla daha düşük olduğunu söylemiştir. Archer, Gleason ve Vachon (2003) ise okuma güçlüğü olan lise öğrencilerinin doğru okuma ve akıcı okuma düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığı ve bireye uygun eğitimle bu güçlüklerin üstesinden gelinebileceğinden bahsetmişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda da özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin beklenen doğru okuma yüzdesinin oldukça altında hatta neredeyse yarısında kaldığı görülmüştür. Vaughn ve Linan-Thompson (2004)'a göre doğru okuma yüzdesi %89 ve altı endişe düzeyi, %90-%95 arası öğretim düzeyi, %96 ve üzeri ise serbest düzeydir. Çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tamamının doğru okuma yüzdelерinin endişe düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okuma hızlarının da beklenen düzeyin çok aşağısında olduğu belirlenmiştir. Rasinski (2009) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yılsonunda ortalama okuma hızlarına ilişkin 5. sınıfların 118-128 kelime, 6. sınıfların 135-145 kelime, 7. sınıfların 157-167 kelime ve 8. sınıfların ise 166-171 kelime okumaları gerektiğinden söz etmiştir. Çalışmada en yüksek okuma hızına ulaşan öğrencilerin bile beklenen düzeye ulaşamadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin prozodik okuma becerileri Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen "Prozodik Okuma Ölçeği" ile belirlenmiştir. Bu ölçeğe göre ez az 30 puan alan öğrencinin yeterli prozodik beceriye sahip olduğu düşünülmektedir. Tablo 4'teki ortalama puanlar göz önüne alındığında bu seviyeye yaklaşanların sadece 5. sınıflar olduğu, diğer sınıf seviyelerinin ise beklenen düzeyin altında kaldıkları görülmektedir. Çalışma sonucunda, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma beceri düzeylerinin istenilen düzeyin çok altında olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma beceri düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bunun en önemli sebebinin ise özel öğrenme güçlüğü'nün sınıf seviyesine göre değil bireyin seviyesine göre değiştiğidir. Her bireyin kendine özgü bir düzeyi vardır. Ortaokulda öğrenim gören bir öğrencinin okuma becerileri 4. sınıf seviyesindeki bir öğrencinin gösterdiği performansa denk gelebilirken, başka bir öğrencinin kendi seviyesinden sadece bir iki sınıf aşağısında yer alabilir. Nitekim çalışmalar da bunu kanıtlamakta, ortaokul seviyesinde heceleme ve kodlamada güçlük yaşayan öğrencilerin varlığından söz etmekle birlikte (Mercer, Campbell, Miller, Mercer ve Lane, 2000; Saenz ve Fuchs, 2002) ilkökul seviyesinde kodlamada problem yaşayan, akıcı okuyamayan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin varlığından da söz etmektedirler (Balci ve Çayır, 2017; Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; Hitchcock, Prater ve Dowrick, 2004; O'connor ve diğerleri, 2002). Roberts, Torgesen, Boardman ve Scammacca (2008) ise çalışmalarında ilkökul, ortaokul ve lisede öğrenim gören özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasında yaptığı çalışmada, tüm sınıf seviyelerinde akıcı okuma düzeylerinde problemlere rastlamışlardır. Çalışmada elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında, eğitimcilerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarını iyi belirleyerek gereken eğitsel müdahaleleri zamanında yapmaları gerektiği tavsiye edilmektedir. Bu öğrenciler sınıflarındaki yaşlıtlarla aynı seviyede olmamakta ve her sene bu açık artarak çoğalmaktadır. Akıcı okumanın, okuduğunu anlama ile ilişkisinin güçlü olduğu çalışmalarla da kanıtlanmıştır (Başaran, 2013; Baştuğ ve Keskin, 2012; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016). Okuma becerisindeki amaç okuduğunu anlamaksa, bu öğrencileri bu seviyeye getirmek için daha ilk yıllarda gerekli önlemin alınması gerekmektedir.

Çalışmanın bir diğer sonucu ise özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığıdır. Çalışmalar da gösteriyor ki, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler sadece akıcı okuma beceri düzeyinde değil okuma ve yazmanın hiçbir alanında cinsiyete göre farklılaşma yaşamamaktadır. Beaton (2002) ve Chan, Ho, Tsang, Lee ve Chung (2007) özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmalarda okuma ile ilgili bilişsel yeteneklerde cinsiyet farklılığından söz edemediklerini belirtmişlerdir. Bunun aksini iddia eden çalışmaların varlığı söz konusu olmakla birlikte bu

çalışmalar Shaywitz (2003)'e göre erkeklerin cinsiyete özgü davranışlarının şüphe uyandırmasından kaynaklanmaktadır ve tam anlamıyla cinsiyetin özel öğrenme güçlüğü üzerinde etkisinden söz etmek mümkün olmamaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma beceri düzeylerinin öğrenim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeylerine göre incelenmesi, çalışmanın cevap aradığı bir diğer sorundur. Literatürde yer alan okuma başarısı ile öğrenciye sunulan sosyoekonomik düzey arasındaki pozitif düzeydeki anlamlı ilişkinin aksine çalışmada okulların sosyoekonomik düzeyleri ve özel öğrenme güçlüğünde akıcılık ile ilgili negatif yönde bir ilişki bulunmuştur (Arıcı ve Altıntaş, 2014; Coşkun, 2003; Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Düşük sosyoekonomik düzeyde öğrenim gören özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin diğer okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akıcı okuma performansı göstermelerine karşılık bu performanslarının yine de beklenen düzeyin çok altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde buna yakın bir sonuçla karşılaşılmamasına rağmen bu durum, düşük sosyoekonomik düzeye sahip olduğu belirlenen ve seçilen okulun sınıf, rehber ve özel eğitim öğretmenlerinin başarılı performanslarına bağlanabilir.

Çalışma süresince araştırmacı tarafından da görüldüğü üzere bu öğrencilerin tanınması, kaynaştırma eğitimine alınması ve verilen eğitim süreçlerinde ciddi problemlerle karşılaşılmaktadır (Balcı, 2015). Özel öğrenme güçlüğü çektiği düşünülen öğrencilerin zamanında tanınması, bireysel eğitim ihtiyaçları belirlenerek kişiye özgü, istikrarlı bir eğitimle problemlerinin üstesinden gelmelerinin sağlanması oldukça önemlidir. Burada aile, okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni, rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmenleri ile birlikte okul yönetiminin koordinasyonu oldukça önemlidir. Bu alanda toplumsal farkındalığı arttıracak sosyal ve akademik çalışmaların sayısı ve niteliğinin artması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma belirlenen okullarla ve bu okullarda öğrenim gören öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle sınırlıdır. Türkiye'yi temsil edebilecek daha kapsamlı bir çalışma ile genel bir fikre sahip olmak mümkün olabilecektir. Öğrenme güçlüğü'nün Türkiye'deki varlığını ortaya koyan ve bu güçlükle mücadele etmekte yararlı olabilecek eğitsel yöntemlere ilişkin çalışmaların bu alana katkısı büyük olacaktır. Altıntaş (2010)'ın da belirttiği gibi öğretmenler öğrenme güçlüğüne ilişkin neler yapabilecekleri konusunda belirsiz bırakılmış durumdadır. Araştırmacıların ışık tutacağı çalışmalarla bu öğrencilere nasıl eğitim vermeleri gerektiği konusundaki kafa karışıklıkları giderilmelidir. Böylece öğretmenlerden bu öğrencilere yönelik bireysel eğitim vermelerini istemek mümkün olacaktır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin her birinin ayrı olan bireysel eğitim ihtiyaçlarına yönelik uygulanan uygun eğitim yöntemleriyle güçlüklerinin üstesinden gelebilmeleri beklenebilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, A., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Altıntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. New York: McMillan Publishing Co.
- Archer, A. L., Gleason, M. M. ve Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: Foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*, 26(2), 89-101.
- Arıcı, Ö. ve Altıntaş, Ö. (2014). PISA 2009 okuma becerileri yeterliklerinin sosyoekonomik alt yapı ve okul öncesi eğitime katılım açısından incelenmesi "Türkiye Örneği". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 423-448.
- Ateş, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(3), 207-216.

- Balcı, E. (2015). *Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, E. ve Çayır, A. (2017). Disleksi riski taşıyan 4. sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalığının artırılmasında çoklu duyuşal öğrenme'nin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 201-216.
- Barton, S. (2002). Warning signs of dyslexia. 13.08.2019 tarihinde <https://bartonreading.com/pdf/Dys-warning-signs1.pdf> adresinden erişildi.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 29-36.
- Beaton, A. A. (2002). The relation of planum temporale asymmetry and morphology of the corpus callosum to handedness, gender, and dyslexia: A review of the evidence. *Brain and Language*, 60(2), 255-322.
- Bosman, A. M., Vonk, W. ve Van Zwam, M. (2006). Spelling consistency affects reading in young Dutch readers with and without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 56(2), 271-300.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Chan, D. W., Ho, C. S. H., Tsang, S. M., Lee, S. H. ve Chung, K. K. (2007). Prevalence, gender ratio and gender differences in reading related cognitive abilities among Chinese children with dyslexia in Hong Kong. *Educational Studies*, 33(2), 249-265.
- Chard, D. J., Vaughn, S. ve Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Collette, M. A. (1979). Dyslexia and classic pathognomic signs. *Perceptual and Motor Skills*, 48(3), 1055-1062.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 101.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 809-820.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia*, 32, 301-330.
- Hitchcock, C. H., Prater, M. A. ve Dowrick, P. W. (2004). Reading comprehension and fluency: Examining the effects of tutoring and video self-modeling on first-grade students with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 89-103.
- Kaya, D. ve Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages*, 11(3), 1308-2140.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.

- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Mercer, C. D., Campbell, K. U., Miller, M. D., Mercer, K. D. ve Lane, H. B. (2000). Effects of a reading fluency intervention for middle schoolers with specific learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 179-189.
- O'Connor, R. E., Bell, K. M., Harty, K. R., Larkin, L. K., Sackor, S. M. ve Zigmond, N. (2002). Teaching reading to poor readers in the intermediate grades: A comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 474.
- Rasinski, T. (2009). Effective teaching of reading: From phonics to fluency. *Recuperado el día*, 3(1), 1-55.
- Rasinski, T. V. ve Samuels, S. J. (2011). Reading fluency: What it is and what it is not. *What research has to say about reading instruction*, 23(2), 94-14.
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A. ve Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 63-69.
- Saenz, L. M. ve Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23(1), 31-41.
- Samuels, S. J. ve Farstrup, A. E. (2006). *What research has to say about fluency instruction*. International Reading Association. US.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf.
- Torgesen, J. K. ve Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. *What research has to say about fluency instruction*. International Reading Association: Newark.
- Vaughn, S. ve Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction, grades K-3*. Association for Supervision and Curriculum Development: USA.
- Wijnants, M. L., Hasselman, F., Cox, R. F. A., Bosman, A. M. T. ve Van Orden, G. (2012). An interaction-dominant perspective on reading fluency and dyslexia. *Annals of dyslexia*, 62(2), 100-119.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading skills are acquired at three stages. According to Frith (1985) and Ehri (2005), who conducted important research in this field, graphemes are memorized and recognized graphically first. Then, letters, syllables, and vocabulary are recognized. Finally, students can follow the sound units of words as a whole and thereafter, can read quickly, accurately, and automatically. Within this period, the students are expected to be capable of the three types of fluent reading, namely prosodic reading, proper reading, and correct reading (Rasinski and Samuels, 2011). Individuals who cannot establish the connection between the perceptual-motor processes related to reading are considered to have fluent reading problems. Particularly, individuals with developmental dyslexia tend to read slowly and incorrectly, and cannot read fluently (Bosman, Vonk, & van Zwam, 2006; Wijnants, Hasselman, Cox, Bosman, & Van Orden, 2012). Although studies on fluent reading skills of students with learning difficulty have been widely conducted in most countries, it is limited in Turkey. Therefore, in this study we aim to analyze the fluent reading skill levels of students with learning difficulty in Turkey.

Method

We used the case study method, which was one of the qualitative research methods. The fluent reading skill levels of secondary school students who were diagnosed with learning difficulty were evaluated based on the socioeconomic level of the school, gender, and class. To this end, three secondary schools from lower, middle, and upper socioeconomic levels were chosen from the province of Ankara by using the maximum diversity sampling method. Thereafter, students who were studying in these schools and were diagnosed with a learning difficulty by the Guidance Research Center were assessed. A total of 47 students were included in this study. The research was conducted separately for each student and the students were given the appropriate texts. A video camera was used when the students were reading and prosody scores, reading speed, and correct reading percentages were analyzed; thereafter, the fluent reading skill level was determined. For data analysis, descriptive techniques were used. Statistical analyses were performed using *t*-test and analysis of variance (ANOVA) for independent samples.

Results

We found that prosody skills, correct reading skills, and reading speed of the students with learning difficulties were significantly lower than the expected levels; even the students with the highest level of reading were below the average. The fluent reading skills of secondary school students with learning difficulties did not differ based on variables such as class level and gender. A negative relationship was found between the socioeconomic level of the school and fluent reading skills of these students. Students at a low socioeconomic level were found to be more fluent than the others; nevertheless, they could not reach the expected level of fluent reading skills.

Conclusion

In this study, we found that the fluent reading skill levels of the students with learning difficulties did not differ according to the class. The reason is that learning difficulties vary according to the reading level of the individual, not the pre-determined level of the class. An individual with learning difficulties has a specific level. The reading skills of a student in a secondary school may correspond to the performance of a student from class 4. Indeed, several studies have suggested this and mentioned the existence of students who have difficulty in coding and fluency at both secondary and primary levels (Balci & Çayır, 2017; Chard, Vaughn, & Tyler, 2002; Hitchcock, Prater, & Dowrick, 2004; Mercer, Campbell, Miller, Mercer, & Lane, 2000; O'connor et al., 2002; Saenz & Fuchs, 2002). We also showed that the fluent reading skills of the students with learning difficulties do not differ according to gender. Studies have also shown that individuals with learning difficulty can differ not only in fluent reading skills but also in any area of reading and writing (Beaton, 2002; Chan, Ho, Tsang, Lee ve Chung, 2007; Shaywitz, 2003). In this study, a negative relationship was observed between the socioeconomic levels of schools and reading fluency. Although students with low socioeconomic status

showed higher levels of fluent reading, it was concluded that these performances were still well below the expected level. This may be attributed to the successful performance of the teachers, counselors, and special education teachers of the school that has a low socioeconomic level. It is important that the students who are thought to have learning difficulties are diagnosed in time, to determine the individual training needs and to overcome the specific education-related problems. At this point, the coordination of family, teachers, and school management is important. An increase in the number and quality of social and academic studies in this area is required.

Öğrenmeyi Öğrenme Üzerine Ev Temelli Aile Katılımı Çalışması

Gülten Feryal GÜNDÜZ*

Öz: Bu eylem araştırması çalışmasının amacı velilerin çocuklarının öğrenmeyi öğrenme becerilerinin geliştirilmesini desteklemede kullanabilecekleri bir veli eğitimi çalışması gerçekleştirmektir. Sekiz veli ve bu velilerin çocukları araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında öğrenme stilleri envanteri, ders ses kayıtları, alan notları, araştırmacı günlüğü, whatsapp grubu, öğrenci çalışma kağıtları, geçerlik-güvenirlilik komitesi toplantı kayıtları ile odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Elde edilen temel sonuçlar şunlardır: (a) Velilerin veli eğitimi çalışmasına katılımlarında devamlılığın sağlanmasında ve motive olmalarında öğrenme ihtiyaçlarının saptanması ve yüz yüze dersler yanında sosyal ağı da kullanılması etkili olmuştur. (b) Veliler destekleme çalışmalarında genellikle anlamlandırma, yinleme ve örgütleme stratejilerinin kullanımını anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilere göre daha kolay gerçekleştirmişlerdir. (c) Veli eğitimi çalışması velilerin çocuklarının öğrenmelerini nasıl destekleyebileceklerini öğrenmelerinde, kendilerini daha yeterli hissetmelerinde ve aile katılımı çalışmalarını yapmaya olan isteklerinin artmasında etkili olmuştur. (d) Veli eğitimi çalışması çocukların akademik başarıları, özgüvenleri, sınıf içi derse katılımları ve öğrenmeye yönelik tutumlarında olumlu değişikliklere neden olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Aile Katılımı, Veli Eğitimi Çalışması, Ortaokul Öğrenci Velileri, Öğrenmeyi Öğrenme, Eylem Araştırması

A Parental Engagement Study on Learning to Learn

Abstract: The aim of this action research study is to realised a parent education study that parents can utilize in order to support the development of children's skills in learning to learn. Eight parents and their children formed the participants of the study. Learning styles inventory, voice recordings of the lessons, field notes, researcher diary, WhatsApp group, student study papers, validity-reliability committee meeting records, focus group and semi-structured interviews were used to collect the research data. The main conclusions are as follows: (a) determining the learning needs and using the social network in addition to face-to-face lessons were effective in ensuring the continuity of parents' participation and their motivation in the family education study. (b) Parents generally used meaningfulness, rehearsal and organization strategies more easily compared to comprehension monitoring and affective strategies. (c) The family education study has helped parents learn how to support their children's learning, feel more competent and increase their willingness to take part in parental engagement. (d) The family education study has led to positive changes in children's academic achievement, self-confidence, active participation and attitudes towards learning.

Keywords: Parental Engagement, Parent Education Study, Parents of Secondary School Students, Learning to Learn, Action Research

Geliş Tarihi:01.07.2019

Kabul Tarihi:16.09.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: g.gunduz@iku.edu.tr,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8096-5598>

Atf için/ To cite:

Gündüz, G. F. (2019). Öğrenmeyi öğrenme üzerine ev temelli aile katılımı çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 275-305.

Aile katılımı en genel şekliyle anne-babaların çocuklarının gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için düzenlenmiş etkinliklerin bütünü olarak tanımlanabilir (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005, akt. Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Alanyazındaki aile katılımı sınıflamaları ve modelleri incelendiğinde aile katılımının okul temelli ve ev temelli olmak üzere iki şekilde ele alındığı görülmektedir (Goodall, 2018; Hester, 1989; Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995; Jeynes, 2018; Keith ve diğ erleri, 1998; Lawson, 2003). Ev temelli katılımı (parental engagement) evde gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri, ev ödevlerine yardım, evde uygun öğrenme ortamının sağlanması, okul ve eğitime karşı olumlu tutum ve beklentilere sahip olmasını sağlama, öğrenmekten hoşlanma ve öğrenmeye karşı güdüleme, ebeveynlik için okul desteğinin sağlanması gibi stratejiler yer almaktadır (Eipstein, 1995; Fan ve Chen, 2001; Göktürk ve Dinçkal, 2018; Rogers, Theule, Ryan, Adams ve Keating, 2009). Okul temelli katılımı (parental involvement) ise ev ve okul arasındaki iletişim, velinin okulda bulunması ve okul etkinliklerine katılımı ile veli-ğretmen görüşmelerini kapsamaktadır (DeSpain, Conderman ve Gerzel-Short, 2018; Göktürk ve Dinçkal, 2018; Rogers ve diğ erleri, 2009).

Aile katılımının sağlanması okul öncesi dönemden liseye kadar tüm eğitim basamaklarında önemli olmaktadır. Aile katılımı çalışmalarının ne düzeyde ve nasıl olması gerektiği ise ilgili eğitim basamağına göre farklılaşmaktadır. Alanyazındaki araştırmalar aile katılımının öğrencinin yaş düzeyi arttıka azaldığını göstermektedir (DeSpain ve diğ erleri, 2018; Jeynes, 2014; Noel, Stark ve Redford, 2016). Alanyazında karşılaşılan bu duruma karşıtlık olarak ortaokulda ve lisede aile katılımının önemli olduğunu vurgulayan pek çok çalışma bulunmaktadır. Jeynes (2014), aile katılımına ilişkin yapılan meta-analiz çalışmalarının sonuçlarını değerlendirdiği çalışmasında aile katılımının etki boyutunun ilköğretime göre ortaokullarda azalmasına rağmen, ortaokul düzeyinde h l  ailelerin evde çocuğunun öğrenmesini desteklemeye katılımlarının istatistiksel olarak önemli olduğu sonucunu elde etmiştir. Kim ve Hill (2015) de ilköğretime nazaran ortaokulda aile katılımının, başarı ile daha yakından ilişkili olduğunu ve okul başarisına ilişkin daha uzun dönemli uygulamaları kapsadığını vurgulamaktadırlar. Okul ve ev temelli aile katılımının azalması ortaokul ve lise ğrencilerinin akademik başarılarını ve gidişatını olumsuz yönde etkilemektedir (DeSpain, Conderman ve Gerzel-Short, 2018). Ergenlerin akademik performanslarında yaşanan düşüşlerin ve okuldan ayrılma noktasında artan risklerin engellenmesinde, ergenlik süresince, aile katılımı önemli bir ebeveynlik stratejisi olabilmektedir (Bhargava ve Whitherspoon, 2015; Wang ve Eccles, 2012). Özellikle düşük okul başarısı olan öğrencilerin velileri, çocuklarını destekleyebilme noktasında daha fazlasını yapabileceklerine inanmakta ve nasıl etkili katılım sağlayabileceklerine ilişkin daha fazla bilgi istemektedirler (Bridgeland, Dilulio, Streeter, Mason ve Civic, 2008; Trusty, 1998, akt. Hill, Whitherspoon ve Bartz, 2018).

Ortaokul ve liselerde aile katılımının az olmasının önemli nedenlerinden birinin de çocukların ortaokula başlangıç yaşı ile ergenlik başlangıçlarının birbirine yakın olmasıdır. Ortaokul ve lise ilkokuldan farklı bir yapıya sahiptir (McGill, Huhges, Alicea ve Way, 2012). Ergenlik  ocukların fiziksel, sosyal ve duyuşsal özeliklerinde önemli değişimlerin olduğu bir dönemdir (Lerner ve Steinberg, 2009). Ergenlik ile birlikte çocukların istekleri artmakta, daha fazla bağımsızlığa ve özerkliğe ihtiyaç duymaktadırlar (Jeynes, 2014; Kreider, Caspe, Kennedy ve Weiss, 2007). Ortaokula başladıklarında çocukların okul ile olan deneyimleri de değişmektedir (Hill ve Tyson, 2009). Ortaokulda ğretmen ve arkadaş çevresi genişlemekte, derslere ilişkin kendilerinin karar vermeleri gereken durumlar, bağımsız olarak kullanmaları gereken öğrenme stratejileri, soyut düşünme yetenekleri, deneyimlerinden öğrenmeleri, sorgulamaları ve farklı bakış açılarını dikkate almaları artmaktadır (Hill ve Chao, 2009; Keating, 2004).

Ergenlerin bu gelişimsel özelliklerindeki değişimlere bağlı olarak ğretmen, arkadaş ve ailesi ile olan iletişiminde de farklılıklarla karşılaşılmaktadır (Lionetti ve diğ erleri, 2018). Ergenler otonom olma isteklerine bağlı olarak ailelerinin okul etkinliklerine katılmalarında ya da akademik çalışmalarını kontrol etmelerinde daha az istekli olmaktadır (Park ve Holloway, 2013). Tüm bu durumlar ise velilerin çocuklarını bu değişen davranışları ile nasıl başa  ıkacaklarının yanında çocuklarının öğrenmelerini akademik anlamda nasıl destekleyecekleri konusunda da zorlanmalarına neden olmaktadır (DeVito, 2011; Hornby, 2011; Lionetti ve diğ erleri, 2018). Çocuğun ilkokuldan çıkıp ortaokula ya da liseye geçiş yapmasıyla birlikte aileler ergenlerin eğitime katılma yöntemlerini de değiştirmeli; onların akademik gelişimlerini destekleyecek daha etkili yollar bulmalıdırlar (Bhargava ve Whitherspoon, 2015; Hill ve Chao, 2009; Hill ve diğ erleri, 2018; Smetana,

2011). Ergenlikte etkili ebeveynlik için otonominin ve izlemenin düzeyi artırılırken doğrudan davranışın kontrolü azaltılmalıdır. Onların karar verme becerilerinin ve sorumluluk duygularının geliştirilmesine yönelik aile katılımı çalışmaları yapılmalıdır (Bhargava ve Whitterspoon, 2015; Bridgeland ve diğerleri, 2008). Çocuklar büyüdükçe aile katılımı çalışmalarında onlarla akademik başarılarından beklentilerinin neler olduğuna ilişkin konuşma ve hedef, amaç ve akademik başarının anlamı konusunda bir anlayış oluşturma başarılarını olumlu etkilemektedir (Hill ve Tyson, 2009; Jeynes, 2007). Akademik sosyalleşme de ergenlere ilişkin gerçekleştirilecek aile katılımında etkili olmaktadır. Akademik sosyalleşme ergenlerin bağlılığa ihtiyaçlarının desteklenmesine devam edilmesini sağlarken aynı zamanda otonomluklarındaki gelişimsel ihtiyaçlarını da karşılamada etkili bir aile katılımı şeklidir (Park ve Holloway, 2013). Velilerin çocuklarının notlara ilişkin beklentilerine yönelik ilişki kurmayı, onların eğitsel ve mesleki isteklerini artırmayı, öğrenme stratejilerini tartışmayı ve gelecek için planlarını formüle etmelerini sağlamayı gerektirmektedir (Hill ve Tyson, 2009).

Özellikle ergenlik döneminde daha ön plana çıkan otonomi, çocukların özdüzenleyici öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi kavramlar ile de yakından ilişkilidir (Çubukçu, 2009; Saks ve Leijen, 2018; Soenens ve Vansteenkiste, 2005; Thomas, Muls, Backer ve Lombaerts, 2019; Waeytens, Lens ve Vandenberghe, 2002; Wolters, 2003). Ergenlikle birlikte çocukların öğrenmelerinde daha aktif katılımcı olma, amaçlarını belirleme ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma yeterlikleri de artmaktadır (Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles ve Sameroff, 2001; Seiffge-Krenke, Kiuru ve Nurmi, 2002, akt. Hill ve diğerleri, 2018). Waeytens ve diğerleri (2002) “öğrenmeyi öğrenme”yi dar ve geniş anlamli olmak üzere iki şekilde tanımlamaktadırlar. Öğrenmeyi öğrenme, dar anlamda düşünüldüğünde çalışma becerileri, stratejiler ve teknikler; geniş anlamda düşünüldüğünde ise üst düzey bilişsel becerilere odaklanmaktadır. Wall’un (2012) Claxton’dan (2004) aktardığına göre öğrenmeyi öğretmenin ve öğrenmeyi öğrenmenin ileriki aşamaları üstbilişsel stratejiler ile yansıtıcı ve stratejik düşünme becerileri kullanma, araştırma toplumu olma ve öğrenmede işbirliği yapmayı kapsarken; ilk aşamaları öğrenme stratejileri, teknikler ve öğrenme stillerinin farkında olunması ve kullanılması, bunların nasıl kullanılacağına öğrencilere açıklanması gibi daha basit düzeyleri kapsamaktadır. Öğrenmeyi öğrenme ile ilgili alanyazın incelendiğinde öğrenmeyi öğrenmede öğrenenin öğrenme tercihlerinin, öğrenme stillerinin, bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel öğrenme stratejilerinin önemli olduğu görülmektedir (Fredriksson ve Hoskins, 2006; Grønmo, 2006; Moreno ve Martin, 2007). Kloosterman (2006) da öğrenmeyi öğrenme yetiştirme programları düzenlenirken katılımcıların amaçlarına ulaşmalarında kolaylaştırıcıların önemli olduğunu belirtmekte ve bu programlar düzenlenirken katılımcıların özel öğrenme ihtiyaçları ile öğrenme stillerinin de dikkate alınması gerekliliğini belirtmektedir (akt. Habok, 2015).

Eğitim bilimciler öğrencilerin bağımsız öğrenenler olmasını amaçlamalarına rağmen buna yönelik aileleri ile birlikte bu amaca ilişkin hiç bir çalışma yapmamaktadırlar (Goodall, 2018). Thomas ve diğerleri (2019) de otonomda önemli bir yeri olan ve “öğrenmeyi öğrenme” ile ilişkili olan özdüzenleyici öğrenmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili alanyazında sınıf içi araştırmalar fazlasıyla olmakla birlikte; okul dışında nasıl olması gerektiğinin hala araştırılmakta olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin bu becerilerinin ortaya çıkarılmasında ve kullanmalarının sağlanmasında ailelerin de rol model olması ve destekleyici olması önemli olmaktadır (Patall, Cooper ve Robinson, 2008; Shinogaya, 2017; Thomas ve diğerleri, 2019). Harrison’a (2003) göre de “Eğitim bir bütünselliktir; anne-baba, toplum, okul, öğretmen ve akranlar bu bütünün parçalarıdır ve hepsi birer eğitmendir. Dolayısıyla bütünün parçaları birbirini desteklemedikçe başarıya ulaşamayacaktır.” (Akt. Özgan ve Aydın, 2010). Bu nedenle velilere çocuklarının özellikle ergenlik döneminde çok önemli olan otonom öğrenmelerini evde nasıl destekleyebilecekleri konusunda bir veli eğitimi çalışması uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmüştür. Fine (1980, akt. Stanley, Vaterlaus, Tulane ve Beckert, 2017) aile eğitimi ebeveynliğe ilişkin katılımcıları bilgilendirmek, farkındalık oluşturmak ve beceri kazandırmak amaçlı hazırlanmış sistematik bir program olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre ise aile eğitimi, ailelere yönelik çocuklarının bireysel ihtiyaçlarını ve gelişimlerini ve aynı zamanda kendi görev ve sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olmak için tasarlanan ve çocuklar ve aileler için olumlu sonuçları artırmayı amaçlayan araç ve stratejilerin sunulmasını sağlayan programlardır (Child Welfare Information Gateway, 2019). Alanyazındaki aile eğitimi programlarının genellikle iletişim, sınırları belirleme, özgüveni sağlama, duyguları yönetme, teknoloji, olumsuz öğrenci davranışların engellenmesi, cinsiyet ve madde bağımlılığına yönelik

olduğu görülmektedir (Collins ve Fetsch, 2012; Stanley ve diğerleri, 2017). Ailelere yönelik öğrenmeyi öğrenme konusunda geręekleřtirilmiř bir veli eğitimi çalışmasına rastlanmamıştır. Alanyazındaki aile katılımına yönelik yapılan araştırmaların büyük bir kısmının aile katılımının bazı demografik özellikler, aile stilleri, akademik başarı ve öğrencinin gelişimsel özellikleri ile ilişkisine yönelik olduğu görülmektedir (Ashby, 2006; Bhargava ve Whitterspoon, 2015; ayak, 2013; Fan ve Chen, 2001; Garcia, Fernandez ve Ruiz-Gallardo, 2018; Gillies, 2007; Hill ve Tyson, 2009; Jeynes, 2007; Sheldon, 2007; Starr, 2011; şad, 2012; Wang ve Sheikh- Khalil, 2014; Wilder, 2014). Bir kısmı ise aile katılımında karşılaşılan sorunlara ve bu katılımın nasıl artırılabilceğine odaklanmıştır (Hornby ve Lafaele, 2011; Hornby ve Blackwell, 2018; Williams ve Sanchez, 2013; Jzeirski ve Wall, 2017). Eğitimbilimcilerin de ifade ettiği gibi ev temelli aile katılımının nasıl olması gerektiği konusunda uygulamalı çalışmalar yok denecek kadar azdır (Froiland ve Davison, 2014; Jezierski ve Wall, 2017; Matejevic, Jovanovic ve Jovanovic, 2014; Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli ve Baeriswyl, 2015). Jezeirski ve Wall (2017) da Kanada ebeveyn dergilerindeki aile katılımı ile ilgili makalelerin analizini yaparak 1993-1995 ile 2013-2015 dönemlerini karşılaştırdıkları araştırmalarında ikinci dönemde aile katılımının neden önemli olduğunun değil, nasıl geręekleřtirilmesi gerektiğinin ne çıktığını belirtmişlerdir. Bunun yanında Chen ve Gregory (2009) de aile katılımının ergenlikte nasıl olması gerektiğine yönelik yapılan çalışmaların azlığını vurgulamaktadırlar. Tüm bu gereklilik ve sorun durumlarından hareketle bu araştırmada ortaokul öğrencilerine öğrenmeyi öğrenme temel becerilerini kazandırmaya yönelik bir veli eğitimi çalışmasının geręekleřtirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Araştırma Sorusu 1: ğrenme stillerine dayalı bir veli eğitimi çalışması nasıl tasarlanmalıdır?

Araştırma Sorusu 2: Velilerin veli eğitimi çalışması ile destekleme çalışmalarında, çocuklarının öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerini kullanma becerileri nasıl geliştirilebilir?

Araştırma Sorusu 3: Velilerin geręekleřtirilen öğrenme stillerine dayalı veli eğitimi çalışmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırma Sorusu 4: Öğrencilerin geręekleřtirilen öğrenme stillerine dayalı veli eğitimi çalışmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma katılımcı eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Katılımcı eylem araştırmasının araştırmacıya yüklediği görev ve sorumluluklar dikkate alınarak bu araştırmada araştırmacı öğrenme ortamını düzenlemiş, eylem planlarını geliştirmiş, etkinlikleri hazırlamış, dersteki etkinliklerle ilgili ses kayıtları tutmuş, derslerden önce ve derslerden sonra günlük tutmuş, elde ettiği verilerin analizini yaparak elde edilen bulgular doğrultusunda yeni eylem planlarını geliştirmiş ve uygulamaya koymuştur.

Araştırma Süreci ve Uygulama Ortamı

Araştırma iki aşamada geręekleřtirilmiřtir. Eylem araştırmasının uygulanması öncesi olarak adlandırılan ilk aşama 4.10 - 8.11.2018 tarihleri arasında bir buçuk ay süre ile her hafta 2-3 saat arası olmak üzere toplam 18 saatlik bir ders süresini kapsamaktadır. Eylem araştırmasının uygulanma süreci öncesi olan bu aşamada araştırmacı velilere öğrenme-öğretme, öğrenmeyi öğrenme, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri hakkında genel bilgiler vermiştir.

Araştırmanın ikinci aşaması ise eylem araştırmasının uygulanması sürecidir. Mills (2003) ve Johnson (2005)'a göre eylem araştırmasının ilk aşaması, problemin ya da araştırma konusunun tanımlanmasıdır. Araştırmacı Türkiye'de bir ortaokulda öğretmenlik yapmaktadır. Bununla birlikte bir ortaokulun 6.sınıf şubesinin şube rehber ğretmenliği görevini yürütmektedir. Türkiye'de şube rehber ğretmeni, ilgili sınıfın rehberlik çalışmalarını yürütmektedir. Bu bağlamda o sınıftaki öğrencilerin sorunları ile ilgilenme, öğrencilerin akademik başarılarını ve davranışlarını gözlemleme, ğrenci tanıma izelgesi oluşturma şube rehber öğretmenin görevlerinden bazılarıdır. Araştırmacının şube rehber öğretmenliğini yrttğu sınıftaki öğrencilerin velileri ile geręekleřtirdięi veli toplantısında veliler araştırmacıya çocuklarının öğrenmelerine akademik anlamda yardımcı olamamaktan rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sorun durumu karşısında

araştırmacı, bu velilere yönelik akademik anlamda bir destekleme çalışması yapmayı düşünmüştür. Gönüllü katılmak isteyen sekiz veli ile sonrasında odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu velilerin büyük bir çoğunluğu çocuklarının ders çalışmak istememelerini ve çocuklarını akademik anlamda neden destekleyemediklerini ifade etmişlerdir. Velilerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Ben oğluma otur ders çalışacağız diyorum. Önce tamam diyor ama sonra bir türlü yerinde oturamıyor. Sürekli kıpır kıpır.... Öyle çalışılmaz diyorum ama dinleyen yok...”

“Benimki (oğlundan bahsediyor) çalışırken sürekli bir şeyler yemek istiyor. Oğlum öyle çalışılmaz sürekli bir şey yemek dikkatini dağıtır diyorum ama dinlemiyor...”

“Oturuyor masaya sözde çalışacağız. Sağına bakıyor, yukarıya bakıyor iki okuyor o kadar. Sadece okumakla olmaz diyorum. Ben bazı dersleri nasıl çalıştıracağımı zaten bilmiyorum ama o da nasıl çalışacağını bilmiyor çoğu zaman...”

Velilerin toplantıda bu ve benzeri ifadeleri, araştırmacıya onların çocuklarının ne şekilde öğrenmek istediklerinin farkında olmadıkları için öğrenmelerini destekleyemediklerini düşündürmüştür. Araştırmacı odak grup görüşmesinde velilere öğrenmeyi öğrenme, öğrenme stili ve öğrenme stratejileri kavramlarının ne demek olduğunu ve bu konudaki bilgilerini sormuştur. Velilerin tamamının bu kavramlar hakkında bilgisinin olmadığı görülmüştür. Benzer soruları araştırmacı derste çocuklara sormuştur. Çocukların hiç biri öğrenme stili ve öğrenmeyi öğrenmenin ne demek olduğunu bilmemekte, öğrenme stratejilerini ise kavram olarak bilmemekle birlikte bu stratejilerden bazılarını düzenli olarak olmasa da zaman zaman çalışmalarında kullanmaktadırlar. Araştırmada velilerin ve veli çocuklarının bu kavramlara ilişkin bilgileri dikkate alınarak öğrenmeyi öğrenmenin ilk aşamalarının nasıl gerçekleştirilebileceğinin desteklenmesi uygun görülmüştür. Bu bağlamda araştırmada alanyazında sıklıkla kullanılan Kolb’un (1984, akt. Güven, 2004) öğrenme stilleri ile Weinstein ve Mayer’in (1986, akt. Güven, 2004) öğrenme stratejileri sınıflamaları dikkate alınmıştır.

Araştırmanın sorun durumu alanyazındaki çalışmalar ve velilerin gerçekleştirilen odak grup görüşmesindeki görüşleri dikkate alınarak ortaya konulduktan sonra eylem araştırmasının uygulanması sürecine geçilmiştir. Uygulama süreci için Mertler ve Charles (2005)’in (akt. Mertler, 2006) eylem araştırması döngüsü dikkate alınmıştır. Mertler ve Charles (2005)’in önerdiği eylem araştırması süreci döngüsü planlama, uygulama, geliştirme ve yansıtma aşamalarından oluşmaktadır. Eylem araştırmasının 15.11-27.12.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilirken, uygulama sürecinde haftalık döngü kullanılmıştır. Mertler ve Charles’ın (2005; akt. Mertler, 2006) önerdiği eylem araştırması süreci döngüsüne göre ilk eylem planı geliştirildikten (Planlama) sonra Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi (GGK) üyelerine sunulmuş ve komitenin önerileri doğrultusunda uygulanmıştır. Uygulama her hafta perşembe günü gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında araştırmacı velilerle çocuklarının öğrenmelerini onların öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerini kullanarak nasıl destekleyebileceklerine ilişkin dersler yapmıştır. Yapılan dersten sonra velilerden öğrendikleri bilgileri ve uygulamaları dikkate alarak cumartesi akşamına kadar çocuklarının öğrenmelerini destekleme çalışmaları yapmalarını istemiştir. En geç cumartesi akşamı “Veli Destekleme” whatsapp grubu üzerinden yaptıkları çalışmaların neler olduğunu anlatmaları ve kendilerinin rehberliğinde çocuklarının hazırladıkları çalışma kağıtlarını paylaşmaları istenmiştir. Araştırmacı, pazar ve pazartesi günleri velilerle gerçekleştirdiği derslerin ses kayıtları ve velilerin “Veli Destekleme” whatsapp grubundan yaptıkları paylaşımlar aracılığıyla verileri toplamış ve analiz etmiştir (Uygulama). Yapılan analizler sonucunda bir sonraki haftanın ders planı geliştirilmiştir. Salı günleri verilerin analizinden elde edilen bulgular ve taslak olarak geliştirilen bir sonraki haftanın ders planı GGK toplantısında sunulmuş ve tartışılmıştır (Yansıtma). GGK üyelerinin görüşleri ve önerileri doğrultusunda taslak eylem planına son şekli verilmiş (Planlama) ve bir sonraki hafta perşembe uygulanarak eylem araştırması döngüsüne devam edilmiştir. Her bir ders planının uygulanma süresi 1,5-2 saat arasında değişmektedir ve toplamda yedi haftada yaklaşık 15 saat ders yapılmıştır. Tablo I’de gerçekleştirilen gözlemlerin derslere ve ders konularına göre dağılımları verilmiştir:

Tablo I

Uygulama Sürecinde İşlenen Ders ve Ders Konuları

Tarih	Ders	Ders Konusu
15.11.2018	Türkçe	Deyimler, Atasözleri
	Sosyal Bilgiler	Emeviler, Endülüs Emevileri, Abbasi Devletleri

22.11.2018	Sosyal Bilgiler Matematik	Türklerin İslamiyet'ten önceki inanışları ve İslamiyet'i kabul edişleri Tamsayıların karşılaştırılması
29.11.2018	Türkçe Matematik	Zamirler Kesir türleri ve kesirlerin karşılaştırılması
06.12.2018	Sosyal Bilgiler	Anadolu Türk Beylikleri Türkiye Selçuklu Devleti
13.12.2018	Türkçe Matematik	Doğrudan ve dolaylı anlatım Kesirli sayılarda dört işlem
20.12.2018	Sosyal Bilgiler	Meridyen ve paralellerin zellikleri Bir ülkenin ve Türkiye'nin konumu
27.12.2018	Sosyal Bilgiler	Sınava hazırlık alışmaları (Velilerin isteği zerine)

Velilerle yapılan dersler, araştırmacının görev yaptığı ortaokulun Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Odasında Perşembe günleri saat 10:30 ile 13:30/14.00 arası gerçekleştirilmiştir. Veliler ise çocukları ile yaptıkları destekleme çalışmalarını ev ortamında gerçekleştirmişlerdir.

Araştırmanın Katılımcıları

Katılımcılar araştırmacının şube rehber öğretmenliğini yrttğu sınıftan seçilmiştir. Bu sınıfın seçilmesinin nedenleri araştırmacının sorun durumunu bu sınıf velileri ile tespit etmiş olması ve şube rehber öğretmenliğini yaptığı sınıfın velilerini ve öğrencilerini daha iyi tanınması, araştırmaya katılımda motivasyonun ve etkin katılımın daha yüksek olacağı düşüncesidir. Araştırmacının şube rehber öğretmenliğini yaptığı sınıfta toplam 30 ğrenci vardır. Araştırma öncesinde sınıf velileri ile toplantı yapılarak araştırmanın amacından bahsedilmiş ve araştırmaya gönüllü katılmak isteyen sekiz veli ve bu velilerin çocukları araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmasının uygulanması sürecinin başında araştırmaya katılan velilerin çocuklarının öğrenme stillerini belirlemek için Kolb (1985, akt. Yazıcı, 2004) tarafından geliştirilmiş ve Yazıcı (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Kolb ğrenme Stilleri Envanteri- II" kullanılmıştır. Kolb tarafından 1996 yılında ölçeğin güvenirliğine ilişkin yapılan çalışmada, ölçeğin boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa katsayısının değeri .73 ile .82 arasında değişmektedir (akt. Yazıcı, 2004). Yazıcı (2004) leğin uyarlama çalışmasını yaparken öncelikle Türkçe'ye çevirmiş ve yapılan tercüme iki dil uzmanı tarafından kontrol edilerek önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Yazıcı (2004) leğin güvenirlik hesaplamaları için ilköğretim öğrencilerinden oluşan iki farklı örneklemden veri toplamıştır. I. uygulamada ölçeğin alt boyutları için hesaplanan güvenirlik katsayıları .38 ile .67 arasında; II. uygulamada ise .19 ile .69 arasında değişmiştir. Ayrıca I. ve II. uygulamalar için güvenirlik katsayısı olarak eşdeğer yarılar güvenirliğini de hesaplamış; bu değerler ölçeğin farklı evreleri için .23 ile .60 arasında değişmiştir. Yazıcı (2004) hesaplanan güvenirlik katsayıları düşük olmasına rağmen ölçek ile ilgili daha önce yapılmış güvenirlik analizi çalışmalarını da göz önüne alarak ölçeğin orta güvenirlikte bir ölçek olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir. Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Velilerin ğrenmeyi öğrenme, öğrenme stili ve öğrenme stratejileri kavramlarına ilişkin nbilgilerini belirlemek için onlarla bir defaya mahsus bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Eylem planlarının uygulanması sürecinde velilerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri destekleme çalışmalarında onların öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerini kullanma becerilerindeki gelişimi belirlemek için ders ses kayıtları, alan notları ve araştırmacı günlüğü, "Veli Desteği" whatsapp grubu, ğrenci çalışma kağıtları ve geçerlik-güvenirlik komitesi toplantı kayıtları kullanılmıştır. Ses kayıtları, araştırmacı tarafından haftalık olarak her ders için gerçekleştirilmiştir. Ses kayıtları yanında araştırmacı dışında bir uzman, katılımcı gözlemci olarak bazı haftalarda derslere katılmış ve alan notları tutmuştur. Araştırmacı eylem planlarının uygulandığı her dersin başında ve sonunda araştırmacı günlüğü tutmuştur. "Veli Desteği" whatsapp grubu velilerle gerçekleştirilen derslerden sonra velilerin çocukları ile yaptıkları destekleme çalışmalarını anlattıkları, o haftanın uygulamasını gerçekleştirirken yaşadıkları sorunlar var ise ifade ettikleri ve kendi rehberliklerinde çocuklarının yaptıkları çalışma kağıtlarını paylaştıkları sosyal ağ platformudur. Öğrenci alışma kağıtları, çocukların eylem planlarının uygulandığı derslerde işlenen ders konularına yönelik araştırmaya katılan velilerinin rehberliğinde öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerini kullanarak

hazırladıkları çalışma kağıtlarıdır. Uygulama sürecinin başında bir geçerlik ve güvenilirlik komitesi oluşturulmuştur. Eylem planları uygulanırken karşılaşılan sorunlar, bu sorunların nasıl çözülebileceği, eylem planlarının geliştirilmesi ve uygunluğu konularında geçerlik ve güvenilirlik komitesi üyeleri ile uygulamanın gerçekleştiği süreç boyunca haftalık toplantılar gerçekleştirilmiş; komite üyelerinin görüş ve önerilerinden yararlanılmıştır. Alınan bu kararlar araştırmacı tarafından “Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Toplantı Kayıtları”na kaydedilmiş, araştırmacı tarafından bir sonraki haftanın eylem planlarına yansıtılmıştır.

Eylem araştırmasının uygulanması sürecinin sonunda velilerin ve çocukların görüşlerini belirlemek için onlarla yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler ile onların uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin etkililiğine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Eylem araştırmasının uygulanması süreci içerisinde ve sonunda toplanan verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Uygulama sürecindeki sesli ders kayıtları, alan notları, öğrenci çalışma kağıtları ve “Veli Desteği” whatsapp grubu kayıtlarının analizinde kullanılan mikro analiz formları Kolb’un her bir öğrenme stiline uygun olarak alanyazına dayalı belirlenen öğrenme stratejilerine göre hazırlanmıştır. Bir sonraki haftanın eylem planının hangi becerilere yönelik hazırlanacağını belirlemek için GGK üyelerinin kararları doğrultusunda uygulama sürecinde mikro düzeyde betimsel analiz yapılması uygun görülmüştür. Verilerin analizinde velilerin açıklamaları, ifadeleri ve/veya öğrenci çalışma kağıtlarındaki uygulamalar analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Ses kayıtları, alan notları, öğrenci çalışma kağıtları ve whatsapp grubu kayıtları üzerinde ilgili veliye göre kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Analizlerde velilerin stratejileri ilgili haftada ne kadar kullandığı değil; kullanıp/kullanmama durumu dikkate alınmıştır. Analiz formlarına kodlanan veriler gerekli yerlerde doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. GGK toplantılarının kayıtları araştırma bulgularının yorumlanmasında ve desteklenmesinde kullanılmıştır.

Uygulama sonrası velilerle ve bu velilerin çocukları ile gerçekleştirilen görüşmeler için hazırlanan kodlama anahtarı farklı olmakla birlikte analiz ve yorumlama süreçleri benzerlik göstermektedir. Veliler ve çocuklarıyla yapılan görüşmelerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Öncelikle kodlama için tematik çerçeve oluşturulmuştur. Erişilen tema ve kodlar metin içerisinden çeşitli alıntılarla desteklenmiştir. Tanımlanan bulgular araştırma soruları ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın her aşamasında yapılan çalışmalar GGK ile paylaşılmıştır. Araştırmada bu komitede yer alan uzmanlardan biri doktora tezi çalışmasını eylem araştırması yöntemi ile yapmış; eylem araştırmasına dayalı bir çok tez danışmanlığı yapmış bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında öğretim elemanı; diğeri ise farklı eylem araştırmalarının güvenilirlik çalışmalarında bulunmuş, doktora tez çalışmasını öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri üzerine gerçekleştirmiş eğitim programları ve öğretim alanında öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının yaptığı tüm analizler her hafta GGK’de komite uzmanlarına sunulmuştur. Araştırmacı eylem planlarına dayalı haftalık derslerini gerçekleştirirken velilerin video kaydını istememeleri nedeniyle ses kayıtları yapılmıştır. Bu ses kayıtları her hafta eylem planları ile birlikte GGK üyeleri ile paylaşılmış; bununla birlikte geçerliği ve güvenirliliği artırmak için belirli haftalarda araştırmacı ile birlikte bir katılımcı gözlemci de derslere katılarak alan notları tutmuştur. Araştırmada veri çeşitlemesi yapılmıştır. Uygulama sürecinde alan notları, çalışma kağıtları, ses kayıtları, araştırmacı günlüğü, whatsapp veli destek grubu; uygulama sürecinin sonunda ise öğrencilerle ve velilerle görüşmeler gerçekleştirilerek araştırmada detaylı ve derinlemesine bulgular elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulguların güvenilirliğinin sağlanmasında uygulama sürecinde ve sonunda elde edilen nitel verilerin analizinde Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik hesaplamalarını dikkate alınmıştır. Bu hesaplama doğrultusunda kodlayıcılar arası görüş birliği ve görüş ayrılıkları sayısı belirlemiş ve güvenilirlik oranları hesaplanmıştır. Alan notları, çalışma kağıtları ve ders ses kayıtlarının rastgele seçilen % 30’luk bölümünün araştırmacı dışında bir uzman araştırmacı tarafından da kendisine verilen betimsel mikro analiz formu üzerinden analiz etmesi sağlanmıştır. Uygulama sürecinde yapılan bu güvenilirlik analizlerinin

sonuçları, her biri için % 80'in üzerinde olmuştur. Uygulama süresinin sonunda veli ve ğrenci görüşme ses kayıtlarının analizinde de % 30'luk bir kesit araştırmacı dışında bir uzmana kodlama listesi ile birlikte verilmiş ve yeniden kodlaması istenmiştir. Güvenirlik hesaplamasından elde edilen sonuç % 86'dır.

Bulgular

ğrenme Stiline Dayalı Veli Destekleme alışmasının Tasarımlanması

Araştırmacı, velilerin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda eylem planlarının uygulanması öncesini kapsayan birinci aşamada öncelikle velilere öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenmeyi öğrenme ve aile katılımı ile ilgili bilgilendirici sunum yapmıştır. Velilerin ocuklarına Kolb ğrenme stilleri envanterini dağıtılarak onların öğrenme stilleri belirlenmiştir. Tablo II'de araştırmaya katılan velilerin çocuklarının öğrenme stilleri görülmektedir.

Tablo II

Velilerin çocuklarının ğrenme Stilleri

Veli	çocuğunun öğrenme stili	Veli	çocuğunun öğrenme stili
S. C.	Ayırt edici	G. .	Yerleştiren
H. .	Ayırt edici	E. Y.	Değiştiren
R. Y.	Ayırt edici	C. T.	Ayırt edici
F. A.	Ayırt edici	E. P.	zmleyici

Tablo II'de grldğ gibi araştırmaya katılan sekiz velinin beş tanesinin çocuğunun öğrenme stili ayırt edicidir. Diğer velilerin çocuklarından biri yerleştiren, biri özümleyici, biri ise değiştiren öğrenme stiline sahiptir. ğrenme stilleri belirlendikten sonra velilerle çocuklarının hangi öğrenme stiline sahip olduğu paylaşılmış ve bir sonraki derse kadar olan bir haftalık süreçte onları sahip oldukları öğrenme stiline özelliklerine göre evde gözlemlemeleri istenmiştir. Bir sonraki hafta yapılan derste çocuklarının öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejileri ve bu öğrenme stratejilerine uygun kullanabilecekleri teknikler hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Eylem araştırması uygulamasından önceki son hafta ise destekleme çalışmalarının hangi derslere yönelik olacağına ve ders sürelerinin ne kadar olacağına velilerle birlikte karar verilmiştir. Veli destekleme çalışmasının konuları uygulama sürecinin başında belirlenebileceği gibi süreç içerisinde de ihtiyaa göre yeniden belirlenebilmiştir. Örneğin, bir veli uygulama sürecinin son haftalarında sosyal ilgiler dersine yönelik sınava hazırlık çalışmalarının yapılıp yapılamayacağını sormuştur. Ardından oybirliği ile ilgili haftada sosyal bilgiler sınavına yönelik haftalık ders yapılmıştır. Eylem planlarının uygulanması sürecinde derslerde araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ders planları ufak değişikliklerle velilere uyarlanarak fotokopi olarak onlara dağıtılmıştır. Oluşturulan "Veli Desteği" grubu, araştırmacının dijital sunular gibi bazı materyalleri paylaşmasında, velilerin ğrenci çalışmalarını gndermelerinde, yaptıkları destekleme çalışmalarıyla ilgili bilgi vermelerinde, karşılaştıkları sorunları kısa sürede paylaşabilmelerinde ve onlara esnek bir öğrenme ortamı sağlamada etkili olmuştur. Böylece velilerin katılımlarının ve çalışmaları gerçekleştirmedeki motivasyonlarının yüksek tutulması sağlanmıştır.

Araştırmacı her hafta eylem planlarını uygularken ders planında neler olduğunu kısaca açıklamış ve o haftanın destekleme çalışması konusunu dikkate alarak stratejilerin kullanımına yönelik örnekler yapmıştır. Araştırmacı derste öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerini anlatırken aynı zamanda ilgili dersin ders konusunu da anlatmıştır. Velilerin ders konusunu anladıklarında daha etkili destekleme çalışmaları yaptıkları görülmüştür.

Destekleme çalışmasının gerçekleştirilmesi sırasında velilerin derse katılımının sağlanması ve motivasyonlarının yüksek tutulması önemli olmaktadır. Araştırmacı, konu anlatımı sırasında zaman zaman hem dersin veliler tarafından anlaşılabilirliğini kontrol etmek hem de velilerin derse aktif katılımını sağlamak amacıyla onlara sorular sormuştur:

A: şimdi 7 bl 2 çarp 3 bl 4 evet. Kuralları hatırlayalım neydi? Kitapları hatırlayın kütüphaneden. (Araştırmacı kuralın hatırlanmasında kullandığı bellek destekleyiciyi hatırlatmaktadır.)

A.P: Üst ile üst alt ile alt çarpılacak.

A: Evet aynen yle.

E.Y: Sadeleştirme var mı diye bakıyoruz ama yok.

A: Evet doğru o da önemli daha kolay çarpma yapabilmemiz için.

Araştırmacı uygun olduğunda velilerin derse karşı ilgilerini ve motivasyonlarını yüksek tutmayı sağlayacak ifadeler kullanmıştır: *“Güzel çalışıyorsunuz çabuk anlıyorsunuz gerçekten. Hızlısınız yani imkanınız olsaymış daha çok okuyabilirmiş- siniz, kesin üniversiteye gidermişsiniz... Tebrikler o kadar hızlısınız ki daha benim soru çalışması vermediğim konulardan bile destekleme çalışması yapmışsınız.”* (Araştırmacı).

Velilerin Destekleme Çalışmalarında Çocuklarının Öğrenme Stillerine Uygun Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları

Velilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma durumlarının geliştirilmesi.

Tablo III’te eylem planlarının uygulanması sürecinde velilerin çocuklarının öğrenmelerini desteklemede kullandıkları anlamlandırma stratejilerinin haftalık dağılımı gösterilmiştir. Tüm öğrenme stillerinde kullanımı uygun olan bellek destekleyiciler velilerin çocuklarının öğrenmelerini desteklerken kullanmakta en fazla zorlandığı anlamlandırma stratejisi olmuştur. Tablo III’te görüldüğü gibi velilerin tamamı ilk hafta anlatılan bellek destekleyicileri, çocukları ile evde gerçekleştirdikleri destekleme çalışmalarında kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı velilerin bellek destekleyicileri kullanamamalarının nedenlerinden biri onlara mantıklı gelmemesi olmuştur:

A: Burada devletlerin kuruluş tarihleri ile baş harflerini ilişkilendirebilirsiniz. Ama burada devletlerin baş harflerinin alfabedeki yeri ile kuruluş tarihleri arasında ters yönde bir ilişki var.

C.T: Hocam bu bana çok mantıklı gelmedi yani şimdi doğru orantılı olsaydı çocukların akılda kalıcılığı kolay olabilirdi ancak ters ilişki olduğu için çocuklar karıştırabilir yani. Ters miydi düz müydü diye.

Araştırmacı örneklerin velilere mantıklı gelmemesi durumunu dikkate alarak sonraki haftalarda alternatif örnekler sunmuştur. Araştırmacı ikinci hafta GGK toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda bellek destekleyicilere yönelik daha fazla örnek göstermeye ve nasıl oluşturulduklarını açıklamaya devam etmiştir. 3. haftadan itibaren bazı velilerin ders anlatımından sonra evde çocuklarıyla uyguladıkları destekleme çalışmaları sırasında hazırladıkları çalışma kağıtlarında bellek destekleyicilere örnekler verdikleri görülmüştür. Bazı veliler de derslerde anlatılan öğrenme konusunu dikkate alarak kendi bellek destekleyicilerini oluşturmuşlardır: *“Çaka bey denizcilikte iyi ya. Çaka-çapa (denizde demir atma) oradan bir bellek destekleyici oluştururum.”* (C.T).

Neden-sonuç ilişkisi kurma stratejisinin ise özellikle ayırt edici, özümleyici ve değiştiren öğrenme stillerine sahip çocukların öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Velilerin çocukları ile birlikte gerçekleştirdikleri destekleme çalışmalarında hazırladıkları çalışma kağıtları incelendiğinde 5. haftanın sonunda hemen hemen tamamında neden-sonuç ilişkisi oluşturma stratejisinin kullanıldığı görülmüştür. Neden-sonuç ilişkisini nasıl kullandıklarına dair bir velinin açıklaması şu şekildedir: *“Ben paydaları farklı olan kesirlerin neden toplanmadığını şema ile gösterdim...”* (R.Y).

Tablo III*Velilerin Çocuklarının Öğrenmelerini Desteklemede Kullandıkları Anlamlandırma Stratejilerinin Haftalara Göre Dağılımı**

1.HAFTA					2.HAFTA						
	Soru Sorma	Hikayeler / Okuma Etkinlikleri	Bellek Destekleyiciler	Şekiller- Görseller	Soru Sorma	Hikayeler / Okuma Etkinlikleri	Bellek Destekleyiciler	Şekiller- Görseller	Canlandırma	Somut Örnekler	Dijital Sunular
S.Ç (A)	-	X	-	-	X	-	X	X	-	X	-
H.Ü (A)	X	-	-	-	X	-	X	X	-	X	-
R.Y (A)	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
F.A (A)	-	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-
G.Ç (Y)	-	-	--	X	X	-	X	X	X	X	X
E.Y (D)	-	X	-	X	X	-	-	X	-	-	-
C.T (A)	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-
E.P (Ö)	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-
3.HAFTA											
	Soru Sorma	Hikayeler / Okuma Etkinlikleri	Bellek Destekleyici	Şekiller – Görseller	Somut Örnekler	Dijital Sunular	Tümevarım	Tümdengelim	Canlandırma		
S.Ç (A)	X	X	X	X	X	X	X	-	X		
H.Ü (A)	X	-	X	X	X	X	-	-	-		
R.Y (A)	X	-	-	X	X	-	-	-	-		
F.A (A)	X	X	X	X	X	X	-	-	X		
G.Ç (Y)	X	-	X	X	X	X	-	X	X		
E.Y (D)	X	X	-	X	X	X	-	-	-		
C.T (A)	-	-	-	X	X	-	-	-	-		
E.P (Ö)	-	X	-	X	X	-	-	-	X		

*Araştırma kapsamındaki öğrenme stratejilerinin çok fazla olması nedeni ile tabloda haftalar altında sadece o hafta anlatılan öğrenme stratejileri gösterilmiştir.

**Velilerin (Katılımcıların) isimlerinin yanında parantez içinde çocuklarının öğrenme stilleri gösterilmiştir.

***Tabloda velilerin öğrenme stratejilerini kullanma sıklıkları değil kullanıp/kullanmama durumları gösterilmiştir. (X: kullandı -: kullanmadı)

****Bu tablo (Tablo 3) için yapılan bu açıklamaların tümü velilerin destekleme çalışmalarında çocuklarının öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin verilen tüm bulgu tabloları (Tablo 4-5, 6, 7) için geçerlidir.

Tablo III devamı

Velilerin Çocuklarının Öğrenmelerini Desteklemede Kullandıkları Anlamlandırma Stratejilerinin Haftalara Göre Dağılımı

4.HAFTA								
Bellek Destekleyiciler		Soru sorma	Hikayeler / Okuma etkinlikleri	Neden-sonuç ilişkisi	Dijital sunular	Tümevarım	Tümdengelim	Canlandırma
S.Ç (A)	X	X	X	X	X	X	-	X
H.Ü (A)	X	X	-	X	X	-	X	X
R.Y (A)	X	X	-	X	X	-	-	-
F.A (A)	X	X	-	X	X	-	X	X
G.Ç (Y)	X	X	-	X	X	-	X	X
E.Y (D)	-	X	X	X	X	-	X	-
C.T (A)	X	X	X	X	X	-	-	-
E.P (Ö)	-	X	X	X	X	-	-	X
5.HAFTA					6.HAFTA			
Bellek Destekleyiciler		Okuma çalışmaları	Tümevarım	Tümdengelim	Bellek destekleyiciler	Tümdengelim	Tümevarım	
S.Ç (A)	X	X	X	-	X	-	X	
H.Ü (A)	X	X	X	-	X	-	X	
R.Y (A)	X	X	-	X	X	-	X	
F.A (A)	X	X	-	X	X	-	X	
G.Ç (Y)	X	X	-	-	X	X	-	
E.Y (D)	-	X	-	X	X	X	-	
C.T (A)	-	-	X	X	-	X	-	
E.P (Ö)	-	X	X	X	-	-	X	

Araştırmacı velilere tüm öğrenme stillerinde kullanabilecekleri bir başka anlamlandırma stratejisi olan dijital sunuları destekleme çalışmalarında nasıl kullanılabileceklerini ve derslere ilişkin dijital sunular seçilirken nelere dikkat etmeleri gerektiğini anlatmış; plan kapsamında hazırlamış olduğu dijital sunuları velilerle paylaşmıştır. İkinci hafta yalnızca bir veli ilgili videoyu çocuğuna gösterdiğini söylemiştir. İkinci haftanın sonunda bir komite uzmanı dijital sunuların kullanımının artırılması amacıyla video oluşturulup yayınlanmasını ve grupta dijital sunuların kullanımında sorun yaşayanların desteklenmesini önermiştir.

Araştırmacı uzmanın bu görüşü doğrultusunda internetten öğrenme konusuna uygun bir dijital sununun nasıl bulunacağını ve kullanılacağını ders içerisinde uygulamalı olarak anlatmış; velilere uygulama yaptırmış ve sorun yaşayan veliler whatsapp grubu üzerinden desteklenmiştir. Dördüncü haftadan itibaren tüm velilerin araştırmacının derslerde anlattığı dijital sunuları evde çocuklarıyla destekleme çalışmalarında kullandıkları görülmüştür.

Soru alışmaları tüm öğrenme stillerinde önemli olmakla birlikte alanyazına göre özellikle ayırt edici, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stillerine sahip çocukların öğrenmelerinde daha etkili olmaktadır. Soru çalışmalarının yapılmaya başlandığı 2. haftada dört veli, evde çocukları ile destekleme çalışmalarını yaparken kendilerinin öğrenme konusu ile ilgili çocuklarına soru sorduklarını ve soru-cevap çalışması yaptıklarını; bazı veliler ise çocuklarının da onlara konu ile ilgili soru sorduklarını belirtmişlerdir. 4. haftadan itibaren ise tüm veliler kullanmaya başlamışlardır. Bazı veliler soru çalışmaları yaptıklarını sözlü olarak ifade ederken; bazı veliler yaptıkları soru çalışmalarını destekleme çalışmaları esnasında hazırladıkları çalışma kağıtlarında da göstermişlerdir. Soru çalışmalarına ilişkin iki veli ve çocukları tarafından gerçekleştirilen destekleme çalışmalarında hazırlanan çalışma kağıtları şekil 1’de sunulmuştur.

Ne 2amindir bunlar?

Cmler.	Kıvı Zaman	Soru Zamanı	Sıralama	Yerleştirme
1. Kızlar bir oyun oynamıyor.	X			
2. Kızlar bir oyun oynamıyor.		X		
3. Kızlar bir oyun oynamıyor.				X
4. Kızlar bir oyun oynamıyor.			X	
5. Kızlar bir oyun oynamıyor.				X
6. Kızlar bir oyun oynamıyor.				X
7. Kızlar bir oyun oynamıyor.				X
8. Kızlar bir oyun oynamıyor.				X
9. Kızlar bir oyun oynamıyor.				X
10. Kızlar bir oyun oynamıyor.				X

Basit Kesirlerde büyükten keğe sıralama

$$\frac{8}{10} > \frac{5}{10} > \frac{3}{10}$$

$$\frac{8}{10} < \frac{5}{10} < \frac{3}{10}$$

Birlesik kesirlerde büyükten keğe sıralama

$$\frac{12}{7} > \frac{11}{7} > \frac{9}{7}$$

$$\frac{3}{7} < \frac{11}{7} < \frac{12}{7}$$

Tam Sayı Kesirlerde büyükten keğe sıralama

$$3\frac{1}{7} > 2\frac{3}{7} > 2\frac{1}{7}$$

$$2\frac{1}{7} < 2\frac{3}{7} < 3\frac{1}{7}$$

şekil 1. Soru sorma stratejilerinin kullanıldığını gösteren çalışma kağıtlarından rnekler

Hikaye ve okuma etkinliklerinden özümleyici ve değiştiren öğrenme stiline sahip çocukların daha fazla hoşlandıkları söylenebilir. Bununla birlikte S. .’nin kızı ayırt edici öğrenme stiline sahip olmasına rağmen kızının hikaye çalışmalarından hoşlandığını belirtmiştir. S.. bu durumu kızının okuma çalışmalarını sevmesi ile ilişkilendirmiştir. Alanyazına göre her ne kadar bazı öğrenme stillerine sahip kişiler okumaya dayalı çalışmalardan daha fazla hoşlansalar ve buna bağlı olarak öğrenmelerinde daha fazla tercih ediyor olsalar bile unutulmaması gereken önemli bir nokta çocukların bazı becerileri temel düzeyde kullanıyor olmaları gerekmektedir. Örneğin; okuma becerileri tüm öğrencilerin sahip olması gereken becerilerdir. Bu durum velilere de ifade edilmiş ve araştırmacı okuma parçalarından hoşlanmayan çocuklar için velilere zaman zaman önerilerde bulunmuştur. Alanyazına göre canlandırma ve rol alma stratejilerinin ayırt edici ve yerleştiren öğrenme stillerine sahip çocuklarda daha etkili kullanıldığı söylenebilir. Birinci hafta velilerden sadece bir tanesi çocuğu ile canlandırma çalışması yapmıştır. 3. hafta araştırmacı ders planına bir tiyatro sahnesi eklemiş ve öğrenme stillerine uygun olarak bazı çocukların bu tiyatro sahnesine yönelik canlandırma çalışmaları; bazılarının ise okuma çalışmaları yapabilecekleri söylenmiştir. Çocukları ayırt edici ve yerleştiren öğrenme stiline sahip dört veli tiyatro sahnesini evde oynadıklarını söylemişlerdir. Canlandırma alışması yapan bir

çocuk ise özümleyici öğrenme stiline sahiptir. 4. hafta beş veli derste anlatılan farklı konulara yönelik canlandırma çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir.

3. haftadan itibaren tümdengelim-tümevarım öğrenme yaklaşımları üzerinde durulmuştur. Öğrenme stillerinin özelliklerine göre ayırt edici ve özümleyici öğrenme stillerinde tümevarım; değiştiren ve yerleştiren öğrenme stillerinde ise tümdengelim öğrenme yaklaşımı daha etkili olmaktadır. Bu öğrenme yaklaşımlarını 4. haftaya kadar sadece iki veli kullanmış; bu haftadan itibaren bu stratejileri kullanan veli sayısı artmış, ancak bunları öğrenme stillerine uygun olarak gerçekleştirememişlerdir. Araştırmacı bunun nedeninin ne olabileceğini velilere sormuştur. Velilerin yarısına yakını aşağıda örnek olarak sunulan veli görüşüne yakın ifadelerde bulunmuşlardır. Bir velinin ifadesi şu şekilde olmuştur: “Aaa! Ben yine dikkat etmeyi unuttum. Yani şimdi bir de sanırım çocukların defterlerinden de etkileniyoruz. Hani öğretmenlerinin çoğu defterlerine baktığımda önce tanımı vermişler sonra örnekleri. Sanırım o da yanıltıyor beni.” (F.A).

Velilerin buna benzer açıklamaları doğrultusunda tümdengelim stratejisinin tercih edilmesinin nedeninin daha kolay olması, ders defterlerinde ve kitaplarında daha fazla kullanılması ve hem velilerin hem de öğrencilerin kullanımına daha alışık oldukları bir strateji olması olduğu söylenebilir. Son iki hafta velilerin çoğunluğunun çocuklarının öğrenme stillerine uygun öğrenme yaklaşımlarını kullandıkları görülmüştür. Velilerin tümdengelim ve tümevarımı kullandıklarını ifade ettikleri destekleme çalışmalarından bazıları Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Tümdengelim ve tümevarım stratejilerinin kullanıldığını gösteren çalışma kağıtlarından örnekler

Şekil 2’deki çalışmaların ilk iki tanesinde veliler öncelikle kavramlar ile ilgili örnekleri verdiklerini ve bu örneklerden yola çıkarak çocuklarından her bir kavramın ne anlama geldiğini tanımlamalarını istediklerini söylemişlerdir. Son çalışmada ise veli öncelikle soyut ve somut kavramların tanımlarını yaptığını ve sonrasında bu kavramlara ilişkin örnekler verdiğini belirtmiştir. Araştırmacı 6. hafta tümdengelim ve tümevarımı anlatmadan önce velilere ne demek olduklarını sormuştur. Velilerin cevaplarından bu hafta tümevarım ve tümdengelim ne demek olduğunun çoğunluğu tarafından anlaşıldıkları görülmüştür.

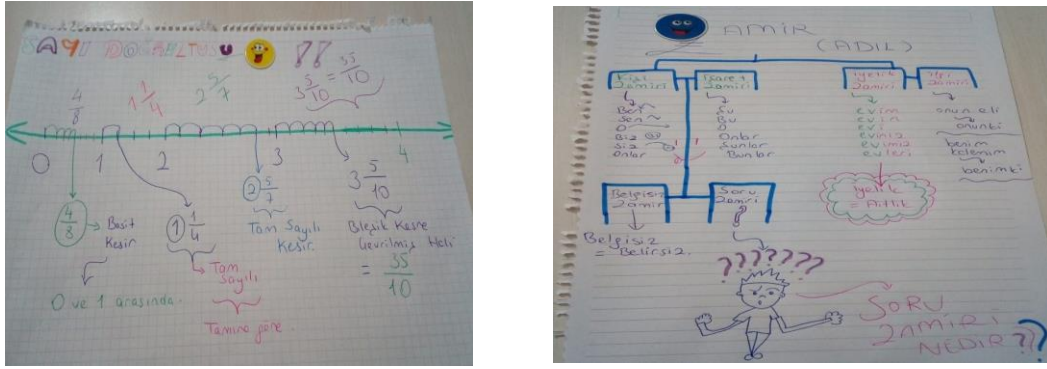
Eylem planları süresince veliler tarafından en kolay anlaşılan ve en fazla kullanılan anlamlandırma stratejileri somut örnekler olmuştur. Tüm öğrenme stillerine sahip çocukların öğrenmesinde önemli olan somut örnekler araştırma süresince tüm veliler tarafından kullanılmıştır. Velilerin çocuklarının öğrenmelerini desteklerken kullandıkları somut örneklerle ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır: “Belgisiz zamiri anlatırken dışarıdan duyduğum bir sesten örnek verdim ben.” (H.Ü). “Kızımın doğum günü vardı ben doğum günü pastasından kesirli ifadeler oluşturdum ona. Öyle örneklendirdim yani hoşuna gitti.” (A.P).

Velilerin örgütleme stratejilerini kullanma durumlarının geliştirilmesi

Tablo IV’te eylem araştırmasının uygulama sürecinde velilerin çocuklarının öğrenmelerini desteklemede

kullandıkları örgütlenme stratejilerinin haftalara göre dağılımı verilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırma stratejisinin diğer örgütlenme stratejilerine göre daha kolay kavranan ve kullanılan strateji olduğunu göstermektedir. Veliler bu stratejiyi daha fazla kullanmalarını çocuklarının bazı ders defterlerinde görmeleri ile de ilişkilendirmiştir.

Tablo IV'te görüldüğü gibi 2. haftadan itibaren farklı öğrenme stillerine sahip tüm çocukların öğrenmelerini desteklemede tablo ve çizelgelerin tüm veliler tarafından kullanıldığı görülmüştür. Bu stratejilerin kullanımının gözlemlendiği veli destekleme çalışmalarından bazıları Şekil 3'te gösterilmiştir:



Şekil 3. Çizelgelerin kullanıldığını gösteren çalışma kâğıtlarından örnekler

Veliler ilk hafta anlatılan ve tüm öğrenme stillerinde kullanılabilecek zihin haritalarını destekleme çalışmalarında kullanmakta zorlanmışlar. Ancak Tablo IV'te görüldüğü gibi üçüncü haftadan itibaren araştırmacının zihin haritalarına ilişkin örnekleri artırması ile velilerin tümü kullanmaya başlamışlardır. Bunun en önemli nedenlerinin ikinci haftadan itibaren araştırmacının ders planında destekleme çalışması yapılan konu ile bağlantılı daha fazla kavram haritasına yer vermesi ve kavram haritalarını konu ile bağlantılı olarak sunmadan önce GGK üyelerinin önerileri doğrultusunda kavram haritalarına ilişkin ne olduğu, nasıl oluşturulduğu ve ne amaçla kullanıldığına dair daha detaylı bilgi vermesi olduğu söylenebilir.

Örgütlenme stratejilerinden olan ana hatları çıkarmanın özümleyici, dönüştürücü ve yerleştiren öğrenme stillerine sahip çocukların öğrenmelerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Araştırmacı velilere destekleme çalışmalarında öğrenme konusu ile ilgili ders kitaplarından ya da farklı kitaplardan önemli yerlerin altını çizerek ana hatları çıkarabileceklerini söylemiştir. Çocuğu değiştiren öğrenme stiline sahip bir veli dışında, tüm veliler ana hatları çıkarma stratejisini destekleme çalışmalarında etkili olarak kullanmışlardır.

Velilerin destekleme çalışmalarında kullanmakta en fazla zorlandıkları örgütlenme stratejisi ayırt edici, yerleştiren ve özümleyici öğrenme stillerine sahip çocukların öğrenmelerinde daha etkili olduğu söylenebilecek kümelenme stratejileri olmuştur. Kümelenme stratejisi ilk haftalarda velilerin büyük bir çoğunluğu tarafından kullanılmamıştır. Araştırmacı derste velilere kümelenme stratejisini neden kullanmadıklarını da sormuştur. Bazı veliler nedenlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: "Ben unutuyorum kullanmayı aslında basit de." (H.Ü). "Benim aklıma sizin anlattıklarınızı dışında hiç farklı örnek gelmiyor...." (F.A).

Tablo IV

Velilerin Çocuklarının Öğrenmelerini Desteklemede Kullandıkları Örgütlenme Stratejilerinin Haftalara Göre Dağılımı

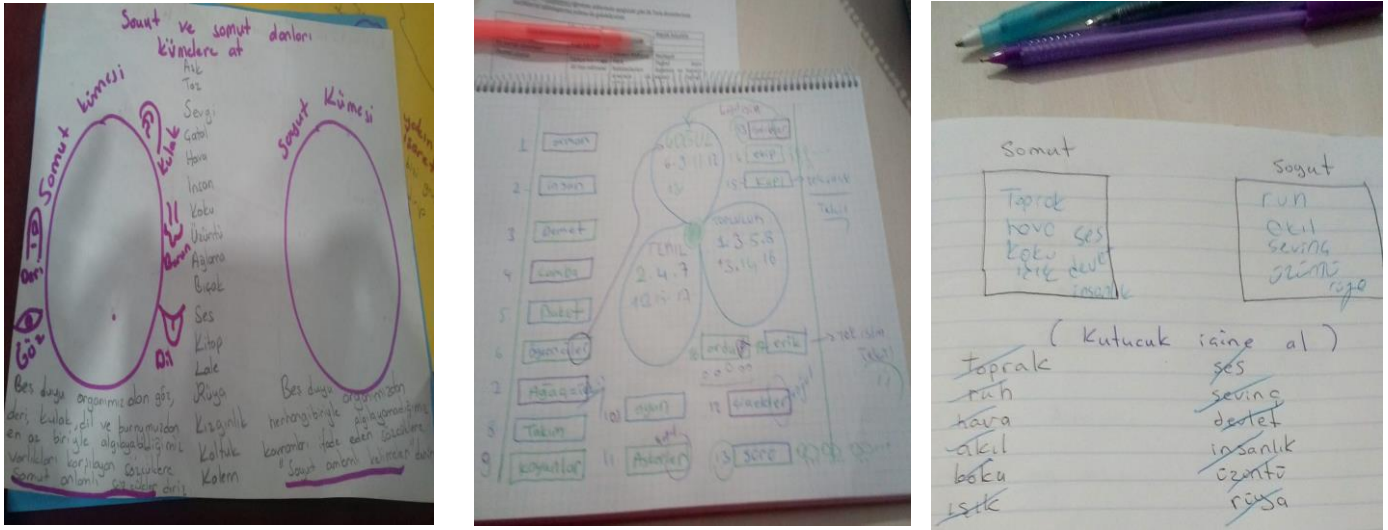
1.HAFTA			2.HAFTA		3.HAFTA			
	Zihin haritaları	Tablolaştırma / Çizelgeleştirme	Zihin haritaları	Tablolaştırma / Çizelgeleştirme	Zihin haritaları	Tablolaştırma / Çizelgeleştirme	Anahatları çıkarma	Kümelendirme
S.Ç (A)	-	-	X	X	X	X	-	-
H.Ü (A)	-	-	X	X	X	X	-	X
R.Y (A)	-	-	X	-	X		-	-
F.A (A)	-	X	X	X	X	X	-	-
G.Ç (Y)	-	-	X	X	X	X	X	-
E.Y (D)	-	X	X	X	X	X	X	-
C.T (A)	-	-	-	X	X	X	X	-
E.P (Ö)	-	-	-	X	X	X	X	-
4.HAFTA			5.HAFTA		6.HAFTA			
	Zihin haritaları	Tablolaştırma / Çizelgeleştirme	Anahatları çıkarma	Kümelendirme	Anahatları çıkarma	Kümelendirme	Anahatları çıkarma	
S.Ç (A)	X	X	X	-	X	X	X	
H.Ü (A)	X	X	-	X	X	X	X	
R.Y (A)	X	X	-	X	-	X	-	
F.A (A)	X	X	X	X	-	X	-	
G.Ç (Y)	X	-	X	X	X	X	X	
E.Y (D)	X	-	X	-	X	-	X	
C.T (A)	X	X	-	-	-	-	-	
E.P (Ö)	X	X	X	X	X	X	X	

Tablo V

Velilerin Çocuklarının Öğrenmelerini Desteklemede Kullandıkları Yineleme Stratejilerinin Haftalara Göre Dağılımı

	1.HAFTA		2.HAFTA		3.HAFYA		4.HAFTA			
	Değiştirmeden yazma	Aynen okuma	Değiştirmeden yazma	Aynen okuma	Değiştirmeden yazma	Aynen okuma	Altını çizme	Değiştirmeden yazma	Aynen okuma	Altını çizme
S.Ç (A)	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-
H.Ü (A)	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-
R.Y (A)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
F.A (A)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G.Ç (Y)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X
E.Y (D)	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X
C.T (A)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Velilerin dersten sonra hafta sonunda gerçekleştirdikleri destekleme çalışmaları incelendiğinde altı velinin kümelendirme stratejisini kullandığı görülmüştür. Veliler tarafından bu stratejinin kullanıldığı çalışma örneklerinden bazıları şekil 4'te gösterilmiştir.



şekil 4. Kümelendirme stratejisinin kullanıldığını gösteren çalışma kâğıtlarından rnekler

Velilerin yineleme stratejilerini kullanma durumlarının geliştirilmesi

Tablo V'te eylem araştırmasının uygulama sürecinde velilerin çocuklarının öğrenmelerini desteklemede kullandıkları yineleme stratejilerinin haftalara göre dağılımı verilmiştir. Değiştirmeden okuma/yazma stratejisinin kullanımının değiştiren öğrenme stiline sahip çocuklarda daha etkili sonuçlar verdiği söylenebilir. Araştırmada değiştiren öğrenme stiline sahip bir ğrenci bulunmaktadır. Bu nedenle çalışmada bu stratejiler genelde tek bir veli tarafından destekleme çalışmalarında kullanılmıştır. Değiştiren ğrenme stilinde etkili olan bir diğer yineleme stratejisinin de okuduklarının ya da daha önceden yazdıklarının altını çizme çalışmaları yapmak olduğu söylenebilir. Altını izme çalışmalarının diğer öğrenme stillerine göre okuma çalışmalarından daha fazla hoşlanan özümleyici ve değiştiren öğrenme stillerine sahip ocukların Türkçe dersinde zamirler konusunda ders kitaplarındaki ya da hikâye kitaplarındaki bir okuma metnini açıp okuma metni içerisinde geçen zamirlerin altını çizmede de kullanıldığı görülmüştür. Araştırma süresince yineleme stratejileri farklı haftalarda farklı şekillerde velilerin yarısına yakını tarafından kullanılmıştır. Velilerin destekleme çalışmalarında çocukları ile yaptıkları uygulamalar ve öğrenme stillerinin özellikleri dikkate alındığında altını çizme çalışmalarının değiştiren öğrenme stilinde yineleme stratejileri içerisinde birebir tekrarlar; değiştiren ve özümleyici öğrenme stillerinde ise öğrenme konusunun ana hatlarını çıkarma çalışmasını daha kolay yapabilmek için bu teknik ile birlikte kullanımında etkili olduğu söylenebilir.

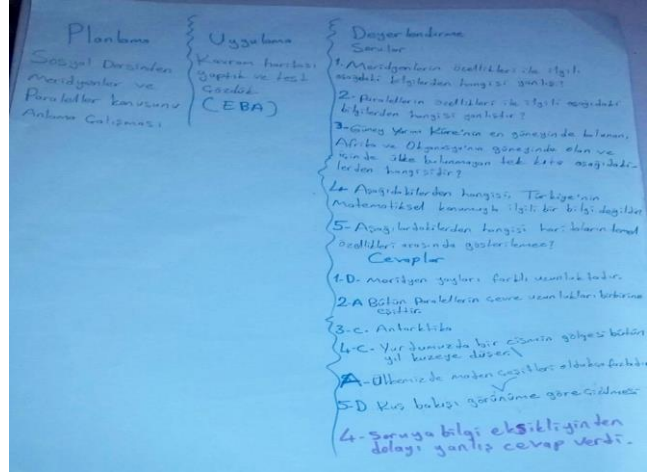
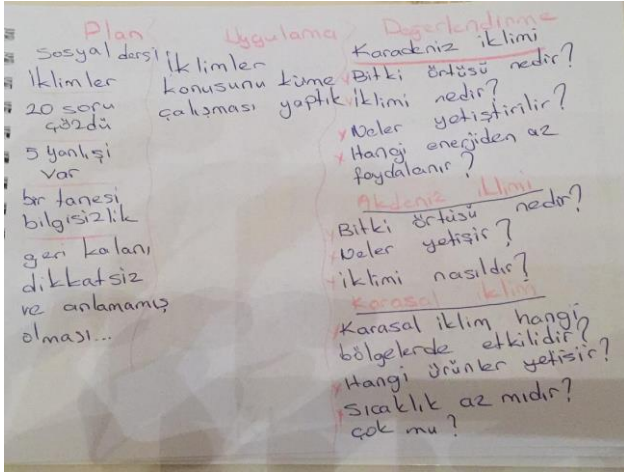
Velilerin anlamayı izleme stratejilerini kullanma durumlarının geliştirilmesi

Tablo VI'da eylem araştırmasının uygulama sürecinde velilerin çocuklarının öğrenmelerini desteklemede kullandıkları anlamayı izleme stratejilerinin haftalara göre dağılımı verilmiştir. Anlamayı izleme stratejileri farklı öğrenme stillerine sahip tüm öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirirken kullanmaları gereken stratejilerdir. Bu çalışmada anlamayı izleme stratejileri planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada ele alınmıştır. Araştırmacı velilere anlamayı izleme stratejilerinin her bir aşamasında neler yapılması gerektiğini rnekendirerek açıklamıştır. Veliler ilk haftalarda anlamayı izleme stratejilerini tam anlamıyla gerçekleştirememiş olsalar da velilerin bazılarının çocuklarının öğrenme ihtiyaçlarını ve buna uygun basit öğrenme amaçları oluştırmalarını sağladığı söylenebilir.

Velilerden bazıları gerçekleştirdikleri destekleme çalışmalarında anlamayı izleme stratejilerini nasıl kullandıklarına ilişkin görüşlerini ders esnasında ifade etmişlerdir. Bir velinin görüşü şu şekildedir: "Evet ben Poyraza sordum ona göre odaklanalım diye. Bileşik kesirleri zor anladım biraz anne dedi biz de ona daha çok odaklandık." (E.Y).

Tablo VI'dan anlaşılabilceği gibi değerlendirme aşamasının planlama ve uygulama basamağına göre velilere daha zor geldiği söylenebilir. Bu stratejilerin ilk haftalarda beklenen sayıda ve düzeyde veli tarafından kullanılamamış olmasına ilişkin 4. haftanın sonunda bir komite uzmanının görüşü şu şekilde olmuştur: "Belki araştırmacı anlamayı izleme stratejileri için hazır bir şablon üretebilir. Planlama, uygulama ve değerlendirme sütunları olan bir çizelge mesela." (Uzman-1).

Komite üyesinin görüş ve önerileri doğrultusunda 4. hafta velilere bu stratejileri nasıl kullanabileceklerine ilişkin hazır bir form kullanılmasına karar verilmiştir. Tablo VI'da görüldüğü gibi 4. hafta yapılan destekleme çalışması sonucunda velilerin büyük bir çoğunluğunun anlamayı izleme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Velilerin çocukları ile birlikte anlamayı izleme stratejilerini kullanarak hazırladıkları çalışma kâğıtlarından bazıları Şekil 5'te sunulmuştur:



Şekil 5. Anlamayı izleme stratejilerinin kullanıldığını gösteren çalışma kâğıtlarından örnekler

Veliler 4. haftadan son haftaya kadar gerçekleştirdikleri anlamayı izleme stratejilerine ilişkin derste ve/veya whatsapp grubu üzerinden de görüşlerini belirtmişlerdir. Bir velinin ifadesi şu şekildedir:

E.Y: Planlama başta olduğu için unutmuyoruz da değerlendirmeyi uygulamadan sonra unuttuk önce biz. Ama sonra sorduk tabi sorular kesirlere yönelik. Ama işte Poyraz kendi kendine sormuyor da ben öğrendin mi anladın mı diye sorunca cevaplıyor. Daha çok ben yaptım. Zamanla kendi de yapar inşallah.

Tablo VI*Eylem Araştırmasının Uygulama Sürecinde Velilerin Çocuklarının Öğrenmelerini Desteklemede Kullandıkları Anlamayı İzleme Stratejilerinin Haftalara Göre Dağılımı*

	3.HAFTA			4.HAFTA			5.HAFTA			6.HAFTA		
	Planlama	Uygulama	Değerlendirme	Planlama	Uygulama	Değerlendirme	Planlama	Uygulama	Değerlendirme	Planlama	Uygulama	Değerlendirme
S.Ç (A)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
H.Ü (A)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
R.Y (A)	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
F.A (A)	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X	X
G.Ç (Y)	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X	X
E.Y (D)	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	X	X
C.T (A)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E.P (Ö)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-

Tablo VII*Eylem Araştırmasının Uygulama Sürecinde Velilerin Çocuklarının Öğrenmelerini Desteklemede Kullandıkları Duyuşsal Stratejilerin Haftalara Göre Dağılımı*

	3. HAFTA			4. HAFTA			5. HAFTA		
	Motive etme	Özgüvenini artırma	Dikkat odaklama	Motive etme	Özgüvenini artırma	Dikkat odaklama	Motive etme	Özgüvenini artırma	Dikkat odaklama
S.Ç (A)	X	X	-	X	X	-	X		
H.Ü (A)	X	X	X	X	X	-	X	X	X
R.Y (A)	X	X	-	X	-	X	X	-	-
F.A (A)	X	X	-	X	X	-	X	X	-
G.Ç (Y)	-	-	X	X	-	X	X	-	X
E.Y (D)	-	-	X	X	X	X	X	X	-
C.T (A)	X	-	X	X	X	X	X	-	X
E.P (Ö)	X	-	-	X	-	-	X	X	-
6. HAFTA									
	Motive etme	Özgüvenini artırma	Dikkat odaklama						
S.Ç (A)	X	X	-						
H.Ü (A)	X	X	-						
R.Y (A)	X	-	X						
F.A (A)	X	X	-						
G.Ç (Y)	X	-	X						
E.Y (D)	X	X	X						
C.T (A)	X	X	X						
E.P (Ö)	X	-	-						

Velilerin duyuşsal stratejileri kullanma durumunun geliştirilmesi

Tablo VII’de eylem araştırmasının uygulama sürecinde velilerin çocuklarının öğrenmelerini desteklemede kullandıkları duyuşsal stratejilerinin haftalara göre dağılımı verilmiştir. Araştırmacı çocuklarını çalışmaya motive etme, özgüvenlerini artırma ve dikkat dağınıklığı konusunda velileri bilgilendirmiştir. Duyuşsal stratejilerin kullanımına ilişkin veli görüşleri şu şekildedir:

H.Ü: Mert çok duygusal bir çocuk. Bir şeyi doğru yaptığında ya da başardığında pohpohlanmayı çok sever. Aferin benim oğluma diyeceğim illaki. Ben de öyle yapıyorum.

E.Y: Poyraz çok sessiz sakın bir çocuk. Çalışıyor da aslında ama işte dikkat etmiyor çalışırken. Önemli noktaları kaçırıyor. Ben de o nedenle bir konuyu okuduğunda ya da çalıştığında acele etmemesini, bazen okuduğunu bir daha okumasını istiyorum.

Velilere kullanabilecekleri temel duyuşsal stratejiler verilirken uzmanların ilk hafta önemle dikkat edilmesi gerektiğini belirttikleri noktalar şunlar olmuştur:

Uzman-1: Genelde veliler benim oğlum sözelci sayısalci gibi ayrımlara gitmiş ve çocukların sevmedikleri stratejileri buna bağlamışlar. Buna dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorum

Uzman-2: Hani bu öğrenciler ben sosyal sevmiyorum, ben matematikçiyim gibi davranıyorlar başka bir deyişle kendilerini bazı derslere kapatabiliyorlar kendilerini ya da ben matematik sevmiyorum deyip. Bu durum aşılmadan diğer yapılan uygulamalar bir işe yaramayabilir. Bu noktada velilerin olası böyle bir durumda ne yapmaları gerektiğini bilmeleri gerektiğini düşünüyorum.

Araştırmacı uzmanların bu görüş ve önerileri doğrultusunda velilerin hangi duyuşsal stratejileri nasıl kullanabileceklerine ilişkin açıklama yapmıştır.

A:unutulmaması gereken önemli bir nokta çocuklarımızın eğitimi sistemimizdeki sınavlarda, öğrenmelerinde ve hayatları boyunca kullanacakları temel yeterliklere sahip olabilmeleri ve kullanabilmeleri için özellikle temel derslere ilişkin genel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bunu çocuğunuza açıklamalı, tüm derslere ilişkin öğrenmelerinin gerçekleştirilmesinin ve çalışmasının neden önemli olduğunu açıklamalı, günlük hayattan örnekler vererek önemini vurgulamalısınız.

Araştırmacı çocuklarını nasıl çalışmaya motive edecekleri, özgüvenlerini artırmanın önemi ve ders çalışırken dikkat dağınıklığı söz konusu ise neler yapabilecekleri konularında velilere bilgi vermiştir. Araştırmacı velilere duyuşsal stratejileri nasıl uyguladıklarını sormuştur. Velilerden beşi motivasyonunu artırma, dördü özgüvenini artırma ve dördü de dikkat odaklama stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bir velinin görüşü şu şekildedir: *“Ben de Poyrazın bazı şeyleri yapmasına çok şaşırdığımda ona böyle zor bir çalışmayı nasıl da çabuk yaptın anlamında şaşırdığımı ve beğendiğimi gösteriyorum davranışlarımla. O da onu çok mutlu ediyor ve özgüvenini artırıyor.”* (E.Y).

Velilere duyuşsal stratejileri kullanırken çocuklarının öğrenme stilleri özelliklerini de dikkate almayı unutmamaları söylenmiştir.

A:Mesela değiştiren öğrenme stilinde öğrenme durumunda sabırlı olma ancak bir eylemde bulunmaktan kaçınma özelliği var. Seçenekler arasında seçim yapma, karar vermede güçlük çekme de özellikleri arasında. Ne yapabiliriz o zaman?

H.Ü: Dersleri ile ilgili bir işi yapması, uygulaması için motive edebilir annesi.

E.Y: Kendine güvenmesini de sağlayabilirim hani aldığı kararlara güven, yanlış olsa da sorun değil gibi.

A: Evet aynen değiştiren öğrenme stilinde kendisine güvenmesini, kararlı olmaya ve eylemde bulunmasına yönelik güdülenmesini sağlayabiliriz.

Bununla birlikte velilerin bu en fazla şikâyet ettikleri konulardan biri çocuklarının bazen isteksiz olması olmuştur. Bu nedenle duyuşsal stratejilerde çocuklarını öğrenmeye karşı nasıl motive edebileceklerine ilişkin farklı stratejiler-yöntemler açıklanmıştır: *“Çocuğunuzu motive etmenin bir sürü yolu var. Öğrenmenin önemini anlatma, öğrenmesine bağlı olarak ileride gerçekleşmesini istediği bir hayali üzerine konuşma, istediği bir etkinliği birlikte yapma, takdir etme, başarı duygusunu tatmasına yardımcı olma gibi pek çok yöntem kullanılabilir....”* (Araştırmacı).

Tablo VII’de görüldüğü gibi velilerin üçüncü haftadan itibaren anlatılmaya başlanan duyuşsal stratejileri ilk zamanlar olmasa da ilerleyen haftalarda özellikle çocuklarının çalışmaya karşı isteklerini ve gayretlerini artırdığını görmeleri ile birlikte bu stratejileri düzenli olarak uyguladıkları görülmüştür.

Velilerin ğrenme stillerine dayalı destekleme çalışmalarına yönelik görüşleri

Velilere gerçekleştirilen veli eğitimi çalışmasının kendileri ve çocukları üzerindeki etkileri sorulmuştur. Yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve bu görüşlere ait frekans dağılımları Tablo VIII’de sunulmuştur.

Tablo VIII

Velilerin Gerçekleştirilen Veli Eğitimi alışmasına İlişkin Görüşleri

Kodlar	F
ocuğu ile daha düzenli çalışma	8
Çocuğunun derslerini nasıl destekleyeceğini öğrenme	8
Çocuğunun ders çalışmayı daha fazla sevmesi	8
Çocuğunun başarısının artması	6
Çocuğunun eğitimine daha fazla zaman ayırma	5
zgveninin artması	5
ğrenmeye daha fazla önem verme	5

Tablo VIII’de görüldüğü gibi velilerin tamamı çocuğu ile daha düzenli çalışmaya başladığını, onun derslerini nasıl destekleyeceğini öğrendiğini ve çocuğunun ders çalışmayı daha fazla sevdiğini ifade etmiştir. Bazı veliler bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

H.: ... Daha düzenli ve verimli ders çalışmaya başladık.

R.Y: Biz bu destekleme çalışmaları ile daha çok çalışmaya başladık. Yani ders çalışma süremiz değişti.

F.A: ... Efe şu an kendisi okuldan gelir gelmez çalışmaya başlıyor artık daha istekli ve derslerini daha çok seviyor. ...

Velilerin yarısından fazlası gerçekleştirdikleri destekleme çalışmaları ile kendisine olan güveninin artığını, öğrenmeye daha fazla önem verdiğini, çocuğunun başarısının artığını ve onun eğitimine daha fazla zaman ayırdığını belirtmişlerdir. Bu konudaki veli görüşlerinden bazıları şunlardır:

E.Y: Kendime olan güvenim arttı. Ben artık oğlumun çalışmalarını nasıl destekleyeceğimi öğrendim ve sonrasında da devam edeceğim....

C.T: Ben de çok büyük değişiklikler oldu artık kendim de öğrenmeye daha çok önem veriyorum. Önceden ben ğretemem, ben anlatamam, ben yapamam diyordum ama şimdi artık yapabileceğimi gördüm....

G.: Yunus Emre’nin notlarında çok ciddi bir artış oldu. Destekleme çalışmalarını yaptığımız Türkçe, Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerinde sınav notları yükseldi...

Öğrencilerin ğrenme stillerine dayalı destekleme çalışmalarına yönelik görüşleri

Velilerin çocuklarına gerçekleştirilen veli eğitimi çalışmasının kendileri ve velileri üzerindeki etkileri sorulmuştur. Yapılan görüşmelerden elde edilen görüşler ve bu görüşlere ait frekans dağılımları Tablo IX’da sunulmuştur.

Tablo IX

Öğrencilerin Gerçekleştirilen Veli Eğitimi alışmasına İlişkin Görüşleri

Kodlar	F
Nasıl ders çalışacaklarını bilme	8
Velilerinin derste kendilerine daha fazla yardımcı olabilmeleri	8
Velileriyle birlikte daha fazla ders alışma	6
Derslere katılımlarının artması	6
Akademik başarılarının artması	6
zgveninin artması	5

Tablo IX’da görüldüğü gibi öğrencilerin tamamı gerçekleştirilen destekleme çalışmaları ile artık nasıl ders çalışacaklarını bildiklerini ve velilerinin kendilerine daha fazla yardımcı olabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu konulara ilişkin öğrencilerin görüşlerinden bazıları şunlardır: “... derslere nasıl çalışacağımı biliyorum artık.” (M.). “Annem nceden Sosyal Bilgiler ve Matematiğin bazı konularını bilmiyordu ama şimdi sizin sayenizde bunları öğrendiği için şimdi bana daha çok yardımcı oluyor, ona derslerle ilgili sorduğum soruları daha fazla cevaplayabiliyor...” (E.A).

Öğrencilerin yarısında fazlası destekleme çalışmaları sonucu velileriyle birlikte daha fazla ders çalıştıklarını, okulda derse daha katıldığını, başarısının ve özgüveninin artığını belirtmiştir. Bu konularda

görüşlerini ifade eden öğrencilerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

G.Ç: Annemle önceden daha az birlikte çalışıyorduk annem genelde ev işleri yapıyordu ama şimdi çok güzel oldu birlikte çalışıyoruz. Bir de derslerime artık daha fazla yardımcı olabiliyor....

M.Ü: Annemle yaptığımız etkinlikler sonucu sosyal bilgileri daha çok sevmeye başladım. Öğrenmelerim daha çok aklımda kalmaya başladı....

P.Y: Kendime olan güvenim arttı. Matematik öğretmeni mesela kim bu soruyu çözmek ister dediğinde ben hemen parmak kaldırıyorum tahtaya kalkmak için.

E.A: Destekleme çalışmalarını yaptığımız üç dersten de notlarım arttı hatta sosyal bilgiler dersinde sınıfta en yüksek notu ben aldım. ...

Hem veli hem de velilerin çocuklarının veli eğitimi çalışmasına ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde uygulamanın akademik başarıyı artırdığı, birlikte daha fazla zaman geçirmelerine olanak sağladığı, ders çalışmanın ya da desteklemenin nasıl olacağı konusunda bilgi sahibi olmalarına katkı sağladığı, öğrenmeye karşı olumlu tutumlar oluşturduğu ve kendilerine olan güvenlerini artırdığı görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Ev temelli aile katılımını artırmaya yönelik tasarlanan veli eğitimi çalışmasının hazırlanmasında öncelikle alanyazın ve veli görüşleri dikkate alınmış ve öğrenme ihtiyaçları, bu ihtiyaçlara uygun öğrenme amaçları ile öğrenme konuları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, ev temelli aile katılımı çalışmalarında velilerin eğitimsel ihtiyaçlarının belirlenmesinin önemli olduğunu belirten çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (DeSpain ve diğerleri, 2018; Garst ve McCawley, 2015; Hornby ve Blackwell, 2018; Stanley ve diğerleri, 2017). Derslerin süresinin ne kadar olacağının velilerle belirlenmesinin ve velilerle hem yüz yüze hem de whatsapp grubu üzerinden iletişim kurulmasının, onların araştırmaya katılımda devamlılıklarında ve destekleme çalışmalarını etkili gerçekleştirmelerinde önemli olduğu söylenebilir. Sosyal ağ kullanımının etkili olmasının en önemli nedenlerinden birisi ise velilerin bu tür destekleme çalışmalarına zaman ve mekan sınırlaması olmadan katılabilmeleri olabilir. Alanyazındaki araştırmalar da aile katılımında Facebook, wikiler, Twitter, Whatsapp gibi sosyal ağ kullanılmasının onların bu sürece daha fazla katılmalarını, daha fazla iletişim kurmalarını ve okul – veli arasında bilgi paylaşımında bulunmasını sağladığını göstermektedir (Chairatchatakul, Jantaburom ve Kanarkard, 2012; Curtiss ve diğerleri, 2015; Olmstead, 2013).

Veli eğitimi çalışması tasarlanırken uygulama süresinde velilerin nasıl güdülenebileceği de dikkate alınmıştır. Araştırmacı bunun için velilerle sıcak bir iletişim kurmaya, etkin katılımlarını sağlamaya, zaman zaman onlara övgü dolu sözler söylemeye ve uygulama süresince ilgi ve ihtiyaçlarının neler olduğuna dikkat etmeye çalışmıştır. Bu güdüleme etkinliklerinin velilerin özgüvenlerinin artmasını, sahip oldukları bilgi yönünden kendilerini yeterli hissetmelerini, derse aktif katılımlarını ve devam etmelerini sağladığı söylenebilir. Alanyazındaki aile katılımı çalışmalarında da velilerin ev temelli aile katılımı çalışmalarına yönelik güdülenmelerinde özyeterliliklerinin, çocuklarının ve öğretmenlerinin kendilerinden yardım istemelerinin, yardım edebilecekleri konusunda cesaretlendirilmelerinin, yardımlarının takdir edilmesinin, katılım sağlayabilecek zamanlarının olmasının ve çocuklarının gelecek öğrenme başarılarına ilişkin beklentilerinin olmasının önemli olduğu ifade edilmiştir (Kigobe, Ghesquiere, Ng'Umbi ve Leeuwen, 2018; Walker, Ice, Hoover-Dempsey ve Sandler, 2011; Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996).

Veli eğitimi çalışmasının uygulanması sürecinde genellikle velilerin ve çocuklarının öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerini kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda çocukların kullandıkları öğrenme stratejilerinin onların öğrenme stillerine göre farklılaştığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu öğrencilerin öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşan araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir (Becta, 2005; Durukan, 2013; Evin Gencil ve Köse, 2011; Güven, 2004; Yılmaz, 2011). Bununla birlikte araştırmada dikkat çeken bir diğer önemli bulgu, çocukların bazı zamanlarda ve derslerde öğrenme stillerine uygun önerilen öğrenme stratejilerini kullanmamaları; zaman zaman farklı öğrenme stiline özelliklerine daha çok uygun olan farklı öğrenme stratejilerini de çalışmalarında kullanmak istemeleri ve kullanmaları olmuştur. Bu durum bazı öğrenenlerin birden fazla öğrenme stiline sahip olmaları ve derslere göre öğrenme stillerinin değişebilmeleri durumu ile açıklanabilir. Alan yazındaki

araştırmalar da bazı öğrencilerin birden fazla öğrenme stiline sahip olabileceklerini ya da öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli derslere göre farklılaşabileceğini göstermektedir (Biçer, 2010; Claxton, 2009; Li ve He, 2016).

Uygulama süreci boyunca ve bu sürecin sonunda hem velilerle hem de bu velilerin çocukları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerini temele alan bu çalışmanın çocukların akademik başarısını artırdığını göstermektedir. Uygulama sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının artmasında çocukların zamanla kendi öğrenme yollarının farkında olarak neyi ne zaman ve nasıl öğrenmeleri gerektiklerine kararlar verebilmeleri ve öğrenmelerini yönetebilmeleri etkili olmuş olabilir. Alan yazında da öğretimin öğrenme stillerine dayalı tasarımılanması akademik başarı üzerinde etkili olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Dunn ve Honigsfeld, 2013; Jahanbakhsh, 2012; Kanadlı, 2016; Lauria, 2010; Li ve He, 2016; Rao, 2002). Öğrenciler, en iyi nasıl öğreneceklerini bildiklerinde ve öğrenme stilleri ile öğrenme stratejilerinin farkında olduklarında öğrenmelerini kolaylaştırıcı stratejileri kullanmakta, daha etkili çalışmakta ve ne çalıştıklarının değil, nasıl çalıştıklarının önemli olduğunun farkına varmaktadır (Dunn ve diğerleri, 2009).

Uygulanan veli eğitimi çalışması çocukların sadece akademik başarılarını değil; öğrenmeye karşı tutumlarını, derse katılımlarını ve öz yeterlilik algılarını da olumlu yönde etkilemiştir. Uygulamaya ilişkin ğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak böyle bir sonucun elde edilmesinde çocuğun istediğinde ve kendi öğrenme yollarını bilerek çalışmalarını gerçekleştirdiğinde akademik başarısının artmasını görmesinin etkili olduğu söylenebilir. Bozkurt ve Aydoğdu (2009) gerçekleştirdikleri araştırmalarında Dunn ve Dunn ğrenme stili modeline dayalı uygulanan fen eğitiminin, öğrencilerin bu derse karşı tutumlarını geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazına göre de çocuklarının öğrenme stillerinin farkında olmaları ve uygun öğrenme stratejilerini kullanmaları hem öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirilmesini hem de onların özyeterlikleri, motivasyonları, derse katılımları gibi duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkilemektedir (Bonney, Cortina, Smith-Darden ve Fiori, 2008; Dunn ve Honigsfeld, 2013; Dunn ve diğerleri, 2009; Gettinger ve Walter, 2012; Horino ve Ichikawa, 1997; Murayama, 2003; Sadi ve Uyar, 2013; Sato, 1998; Schunk ve Zimmerman, 2008; Williams, Swift, Williams ve Van Daal, 2017). Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenme stillerine dayalı bir destekleme çalışmasının çocukların akademik başarısında ve sözü edilen duyuşsal özelliklerinin gerçekleştirilmesinde, öğrenme stillerine dayalı bir destekleme çalışması gerçekleştirilmesinin ve aileleri tarafından daha fazla desteklenmelerinin birlikte etkili olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar da ailelerin çocuklarının öğrenmelerini desteklemesinin ğrenci başarısını ve motivasyonunu artırdığını; öğrencilerin zdzenleyici ve çalışma becerilerini geliştirdiğini ve velilerin özerklik desteği ile öğrencilerin zdzenleyici öğrenme stratejileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Baker ve Iruka, 2013; Catalano ve Catalano, 2014; Cheung ve Pomerantz, 2011; Patall ve diğerleri, 2008; Pino-Pasternak ve Whitebread, 2010; Robledo ve Garcia, 2006; Sha, Looi, Chen, Sewo ve Wong, 2012).

Gerçekleştirilen veli eğitimi çalışması ile velilerin de kendilerine olan güvenleri artmış ve benzer destekleme çalışmalarına araştırma sonrasında da devam edeceklerini belirtmişlerdir. Bunun önemli sebeplerinden birinin velilerin artık çocuklarının dersleri ve öğrenmelerini nasıl destekleyecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları olduğu söylenebilir. Veliler eğitim düzeyleri düşük olduğunda ve/veya çocuklarının öğrenmelerini nasıl destekleyeceklerini bilemediklerinde aile katılımı çalışmalarına katılmakta isteksiz davranmaktadırlar (Bæck, 2010; Goodall ve Montgomery, 2014; Hornby ve Blackwell, 2018; Moroni ve diğerleri, 2015; öz, 1983, akt. Porsuk ve Kunt, 2012). Aile katılımı konusunda önemli çalışmaları olan Hoover-Dempsey ve diğerleri (2005) katılımın artmasını, ailelerin özyeterliklerinin artması ile ilişkilendirmekte ve bu özyeterliği velilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerle çocuklarının eğitimine nasıl bir katkı sağlayabileceklerine yönelik inançları olarak tanımlamaktadırlar. Gubbins ve Otero (2018) da kişilerin daha etkili ve daha fazla faydalı olabileceğini dşndği etkinliklere katılmada daha istekli olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunduğunu ifade etmektedirler. Aile eğitimi programları sayesinde veliler, aile katılımındaki görev ve sorumluluklarını gerçekleştirirken kendilerini daha yeterli ve rahat görmekte; bu eğitimler ile özgüvenleri ve motivasyonları artmaktadır (Wilder Research, 2016).

Araştırmada dikkat çeken bir diğer önemli nokta katılımcıların, biri hariç diğerlerinin annelerden oluşmasıdır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu doğrultusunda, aile içinde annelerin çocuklarının eğitimlerinden birinci derece sorumlu tutuldukları söylenebilir. Alanyazındaki aile katılımı çalışmaları incelendiğinde de bu araştırmalarda çocuklarının eğitimlerinin desteklenmesinde annelerin, babalara göre daha ön planda olduğu görülmektedir (Bräu, Harring ve Weyl, 2017; Edwards ve Gillies, 2011; Jezierski ve Wall, 2017; Lareau, 2003; Wall, 2012).

Sınırlılıklar / İleriye Dönük Araştırmalar

Eylem araştırması deseninde az sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmiş olan bu veli eğitimi çalışmasının deneysel çalışmalar yoluyla daha geniş kitlelerle gerçekleştirilmesinin elde edilen bulguların genellenebilmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, daha geniş bir perspektifle ele alındığında bu becerilerin geliştirilmesi öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinden daha fazlasını gerektirmektedir. Bu araştırmada eylem araştırması süreci, eğitim-öğretim yılının birinci döneminin süresi ve katılımcıların öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin hiçbir önbilgilerinin olmaması dikkate alınarak öğrenmeyi öğrenmenin sadece ilk aşamalarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Öğrenmeyi öğrenme konusunda daha ileri düzeyde olan veliler ve çocuklar için, öğrenmeyi öğrenmenin daha ileriki aşamaları dikkate alınarak aile eğitimleri düzenlenebilir. Araştırmacının ortaokul 6. sınıf Türkçe, Matematik ve Sosyal Bilgiler dersi konularıyla sınırlı olması, araştırmanın yürütülmesinde önemli bir kolaylık sağlamıştır. Benzer bir aile eğitiminin uygulanmasında, uygulayıcıların derslere ilişkin bilgi yetersizliği olması durumunda ders öğretmenleri ile işbirliği yapılması sağlanmalıdır. Ev temelli aile katılımının ve çocukların öğrenmeyi öğrenme becerilerinin erken okul yaşlarında geliştirilmiş olması önemli olmaktadır. Bu nedenle benzer bir çalışmanın okul öncesi öğretmenleri, velileri ve çocukları ile gerçekleştirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Ashby, N. (2006). Activity-filled family meeting leads to increases in parent involvement, student performance at Maryland school (Viers Mill Elementary School). *The Achiever*, 5(4), 1-6.
- Bæck, U.K. (2010) Parental involvement practices in formalized home–school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549-563. doi: 10.1080/00313831.2010.522845
- Baker, C. E. ve Iruka, I. U. (2013). Maternal psychological functioning and children’s school readiness: The mediating role of home environments for African American children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 509–519. doi:10.1016/j.ecresq.2013.02.004 adresinden erişildi.
- Becta. (2005). *Learning styles: An introduction to the research literature*. 10.06.2019 tarihinde http://dera.ioe.ac.uk/14118/1/learning_styles.pdf adresinden erişildi.
- Bhargava, S. ve Witherspoon, D. P. (2015). Parental involvement across middle and high school: Exploring contributions of individual and neighborhood characteristics. *Journal of Youth Adolescence*, 44(9), 1702-1719.
- Biçer, M. (2010). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, akademik başarıları ve ders grupları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bonney, C. R., Cortina, K. S., Smith-Darden, J. P. ve Fiori, K. L. (2008). Understanding strategies in foreign language learning: Are integrative and intrinsic motives distinct predictors? *Learning and Individual Differences*, 18(1), 1–10.
- Bozkurt, O. ve Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 8(3), 741-754.
- Bräu, K., Harring, M. ve Weyl, C. (2017). Homework practices: Role conflicts concerning parental involvement. *Ethnography and Education*, 12(1), 64-77.

- Bridgeland, J. M., DiIulio, J. J., Streeter, R. T., Mason, J. R. ve Civic, E. (2008). *One dream, two realities: Perspectives of parents on America's high schools*. Washington, DC: Civic Enterprises.
- Catalano, H. ve Catalano, C. (2014). The importance of the school-family relationship in the child's intellectual and social development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 406-414. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.179.
- Chairatchatakul, A., Jantaburum, P. ve Kanarkard, W. (2012). Using social media to improve a parent-school relationship. *International Journal of Information and Education Technology*, 2(4), 378-381.
- Chen, W. ve Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*. 103(1), 53-62.
- Cheung, C. S. ve Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82(3), 932-950. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01582.x
- Child Welfare Information Gateway. (2019). *Parent education to strengthen families and reduce the risk of maltreatment*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau. www.childwelfare.gov/pubPDFs/parented.pdf adresinden erişildi.
- Claxton, G. (2009). Cultivating positive learning dispositions. H. Daniel, H. Lauder ve J. Porter (Ed.), *Educational theories, cultures and learning: A critical perspective* içinde. Abingdon: Routledge.
- Collins, C. L. ve Fetsch, R. J. (2012). A review and critique of 16 major parent education programs. *Journal of Extension*, 50 (4), 1-17.
- Curtiss, S., Pearson, J., Akamoğlu, Y., Fisher, K., Snodgrass, M., Meyer, L., ... Halle, J. W. (2015). Bringing instructional strategies home: Reaching families online. *Teaching Exceptional Children*, 48(3), 159-167.
- Çayak, S. (2013). Öğretmen-veli işbirliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Çubukcu, F. (2009). Learner autonomy, self-regulation and metacognition. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 53-64.
- DeSpain, S. N., Conderman, G. ve Gerzel-Short, L. (2018). Fostering family engagement in middle and secondary schools. *The Clearing House*, 91(6), 236-242.
- DeVito, J.A. (2011). *Essentials of Human Communication* (7. bs.). London: Pearson.
- Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L.S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, ... Tenedero, H. (2009). Impact of learning-style instructional strategies on students' achievement and attitudes: Perceptions of educators in diverse institutions. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 82(3), 135-140. doi: 10.3200/TCHS.82.3.135-140.
- Dunni R. ve Honigsfeld, A. (2013). Learning styles: What we know and what we need. *The Educational Forum*, 77, 225-232. doi: 10.1080/00131725.2013.765328
- Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(1), 1307-1319.
- Edwards, R. ve Gillies, V. (2011). Consumers, commonplace or pioneers? Navigating the contemporary class politics of family, parenting skills and education. *Ethics and Education*, 6(2), 141-154.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(3), 399-431.
- Evin Gencil, I. ve Köse, A. (2011). Relationship between the prospective science teachers learning styles, learning and study strategies and self-efficacy beliefs in science teaching. *Journal of Theory Practice in Education*, 7(2), 311-333.

- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. doi:10.1023/A:1009048817385.
- Fredriksson, U. ve Hoskins, B. (2006). The Pilot Project on Learning to Learn. U. Fredriksson, B. Hoskins, P. Adey, L. Chisholm, B. Csapó, L. S. Grønmo, G. Jedsdskog, ve A. Demetriou (Ed.)., *Learning to Learn Network Meeting Report* içinde (s. 27-29), 10 Haziran 2019 tarihinde <http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/Conferences/L2Lnw1.pdf> erişildi.
- Froiland, J. M. ve Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, 17(1), 1–17. doi: 10. 1007/s11218-013-9237-3
- Garcia, V. T., Fernandez, B. G. ve Ruiz-Gallardo, J. R. (2018). Home-based family involvement and academic achievement: a case study in primary education. *Educational Studies*, 44(3), 361-375.
- Garst, B. A. ve McCawley, P. F. (2015). Solving problems, ensuring relevance, and facilitating change: The evolution of needs assessment within cooperative extension. *Journal of Human Sciences and Extension*, 3(2), 26–47.
- Gettinger, M. ve Walter, M. J. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. In S. L. Christenson, A. L. Reschly ve C. Wylie (Ed.), *Handbook of research on student engagement* içinde (ss. 653-673). New York, NY: Springer.
- Gillies, V. (2007). *Marginalised mothers: Exploring working class experiences of parenting*. London: Routledge.
- Gonzalez-DeHass, A. R. ve Willems, P. P. (2016). Nurturing self-regulated learners: teacher, peer, and parental support of strategy instruction. *The Educational Forum*, 80(3), 294-309. doi: 10.1080/00131725.2016.1173751
- Goodall, J. (2018). Learning-centered parental engagement: Freire reimaged. *Educational Review*. 70(5), 603-621.
- Goodall, J. ve Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66 (4), 399-410.
- Göktürk, S. ve Dinçkal, S. (2018). Effective parental involvement in education: experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools. *Teachers and Teaching*, 24(2). 183-201.
- Green, C.L., Walker, J.M.T, Hoover-Dempsey, K.V. ve Sandler, H.M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Grønmo, L. S. (2006). Learning (How) to Learn. U. Fredriksson, B. Hoskins, P. Adey, L. Chisholm, B. Csapó, L. S. Grønmo, G. Jedsdskog, ve A. Demetriou (Ed.)., *Learning to Learn Network Meeting Report* içinde (s. 27-29), 10 Haziran 2019 tarihinde <http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/Conferences/L2Lnw1.pdf> erişildi.
- Gubbins, V. ve Otero, G. (2018). Determinants of parental involvement in primary school: Evidence from Chile. *Educational Review*, doi: 10.1080/00131911.2018.1487386
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Habok, A. (2015). Learning to learn in years 1 and 2 of Hungarian primary schools. *Education*, 43(2), 653–673. doi: 10.1080/03004279.2013.783875
- Hester, H. (1989). Start at home to improve home-school relations. *NASSP Bulletin*, 73(513), 23–27.
- Hill, N. E. ve Chao, R. K. (2009). *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Hill, N. E. ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–63. doi:10.1037/a0015362

- Hill, N. E., Whitherspoon, D. P. ve Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and student. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 12-27.
- Hoover-Dempsey, K. V. ve Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Records*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. ve Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 105-130. doi:10.1086/499194.
- Horino, M. ve Ichikawa, S. (1997). Learning motives and strategies in high- school students' English learning. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 45(2), 140-147.
- Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. New York: Springer.
- Hornby, G. ve Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
- Hornby, G. ve Lafaele, R., 2011. Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Jahanbakhsh, R. (2012). Learning styles and academic achievement: A case study of Iranian high school girl's students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 1030-1034.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes, W. H. (2014). Parental involvement that works...Because it's age-appropriate. *Kappa Delta Pi Record*, 50(2), 85-88. doi: 10.1080/00228958.2014.900852
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership ve Management*, 38(2), 147-163. doi: 10.1080/13632434.2018.1434767
- Jezierski, S. ve Wall, G. (2017). Changing understandings and expectations of parental involvement in education. *Gender and Education*. 31(7), 811-826. doi: 10.1080/09540253.2017.1332340
- Jodl, K.M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J.S. ve Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 72 (4), 1247-1265.
- Johnson, A. P. (2005). *A Short Guide to Action Research* (2. bs). Boston: Pearson / Allyn and Bacon.
- Kanadli, S. (2016). A meta-analysis on the effect of instructional designs based on the learning styles models on academic achievement, attitude and retention. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 2057-2086.
- Keating, D. P. (2004). Cognitive and brain development. R. M. Lerner ve L. Steinberg (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (2. bs.) içinde (s. 45-84). Hoboken, NJ: Wiley.
- Keijsers, L. (2018). The development of parental monitoring during adolescence: A meta-analysis. *European Journal of Developmental Psychology* 16 (5), 552-580. doi:10.1080/17405629.2018.1476233
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Kimberly, J. Q., Sperduto, J., Santillo, S., ve Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36(3), 335-363.
- Kigobe, J., Ghesquiere, P., Ng'Umbi, M. ve Leeuwen, K. V. (2018). Parental involvement in educational activities in Tanzania: understanding motivational factors. *Educational Studies*. 45(5), 613-632.
- Kim, S. W. ve Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta- analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919-934.

- Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S., ve Weiss, H. (2007). *Family involvement in middle and high school students' education*. 20 Haziran 2019 tarihinde <http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/familyinvolvement-makes-a-difference/family-involvement-in-middle-and-high-schoolstudents-education> adresinden erişildi.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lauria, J. (2010). Differentiation through learning-style responsive strategies. *Kappa Delta Pi Record*, 47 (1), 24-29. doi: 10.1080/00228958.2010.10516556
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38 (1), 77-133.
- Lerner, R. M. ve Steinberg, L. D. (2009). Individual bases of adolescent development R. M. Lerner, ve L. D. Steinberg (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* içinde (s.3-14). Hoboken, NJ: Wiley.
- Li, H. ve He, Q. (2016). Ambiguity tolerance and perceptual learning styles of Chinese EFL learners. *English Language Teaching*, 9(6), 213-222.
- Lionetti, F., Palladino, B. E., Passini, C. M., Casonato, M., Hamzallari, O., Ranta, M., ... ve Keijsers, L. (2018). The development of parental monitoring during adolescence: A meta-analysis. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(5), 1-29.
- Matejevic, M., Jovanovic, D. ve Jovanovic, M. (2014). Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 288-293. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.158
- McGill, R. K., Hughes, D., Alicea, S. ve Way, N. (2012). Academic adjustment across middle school: The role of public regard and parenting. *Developmental Psychology*, 48 (4), 1003-1018. doi: 10.1037/a0026006.
- Mertler, C. A. (2006). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom*. UK: Sage Publications.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2. bs.). New Jersey: Merrill Prentice Hall
- Moreno, A. ve E. Martin (2007). The Development of Learning to Learn in Spain. *The Curriculum Journal*, 18(2), 175-193.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. ve Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417-431. doi: 10.1080/00220671.2014.901283
- Murayama, K. (2003). Learning strategy use and short- and long-term perceived utility. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51, 130- 140.
- Noel, A., Stark, P. ve Redford, J. (2016). *Parent and family involvement in education*. 18 Haziran 2019 tarihinde <http://nces.ed.gov/pubsearch> adresinden erişildi.
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57 (6), 28-37.
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1169-1189.
- Park, S. ve Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 105-119.
- Patall, E. A., Cooper, H. ve Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101. doi:10.3102/0034654308325185

- Pino-Pasternak, D. ve Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5(3), 220–242. doi:10.1016/j.edurev.2010.07.001
- Porsuk, A. ve Kunt, M. (2012). Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar üzerine yönetici görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 203-218.
- Rao, Z. (2002). A close look at the Chinese cultural influence on students' learning styles and strategies. *Asian Englishes*, 5(1), 40-63. doi: 10.1080/13488678.2002.10801088
- Robledo, P. ve J. N. García. (2006). Psychological Factors of Parents of Students with Learning Difficulties: Revision of Empirical Studies. J. D. U. Arciniega ve P. M. Gonzalez (Ed.), *Necesidades Educativas Especiales, Contextos Desfavorecidos y Apoyo Social* içinde (s.225–235). Badajoz: Psicoex.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B.A., Adams, G. R. ve Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
- Sadi, O. ve Uyar, M. (2013). The relationship between self-efficacy, self-regulated learning strategies and achievement: A path model. *Journal of Baltic Science Education*, 12(1), 21–33.
- Saks, K. ve Leijen, A. (2018). The efficiency of prompts when supporting learner use of cognitive and metacognitive strategies. *Computer Assisted Language*. 32(1-2), 1-16. doi: <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1459729>
- Sato, J. (1998). Effects of learner's perception of utility and costs, and learning strategy preferences. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 46(4), 367–376.
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sha, L., Looi, C.-K., Chen, W., Sewo, P. ve Wong, L.-H. (2012). Recognizing and measuring self-regulated learning in a mobile learning environment. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 718–728. doi:10.1016/j.chb.2011.11.019
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.
- Shinogaya, K. (2017). Motives, beliefs, and perceptions among learners affect preparatory learning strategies. *The journal of Educational Research*, 111(5), 612-619.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families and social development: How teens construct their worlds*. New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Soenens, B. ve Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589–604. doi:10.1007/s10964-005-8948-y
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146
- Stanley, J. L., Vaterlaus, M., Tulane, S. ve Beckert, T. E. (2017). A place for technology in parent education: An exploratory study of parent perceptions. *Marriage & Family Review*, 53(8), 811-825.
- Starr, L. (2011). A dozen activities to promote parent involvement. 18 Ocak 2019 tarihinde https://www.educationworld.com/a_curr/curr200.shtml adresinden erişildi.
- Şad, N. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students' Turkish, math and science & technology achievement. *Eğitim Araştırmaları*, 48, 173-196.
- Thomas, V., Muls, J., Backer, F. ve Lombaerts, K. (2019). Exploring self-regulated learning during middle school: views of parents and students on parents' educational support at home. *Journal of Family Studies*. 1-19. doi:10.1080/13229400.2018.1562359.

- Waeytens, K., Lens, W. ve Vandenberghe, R. (2002). Learning to Learn: Teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12(4), 305–322.
- Walker, J. M. T., Ice, C. L., Hoover-Dempsey, K. V. ve Sandler, H.M. (2011). Latino parents motivations for involvement in their children's schooling: An exploratory study. *The Elementary School Journal*, 111(3), 409–429. doi:10.1086/657653.
- Wall, K. (2012). It wasn't too easy, which is good if you want to learn: an exploration of pupil participation and learning to learn. *Curriculum Journal*, 23(3), 283-305. doi: 10.1080/09585176.2012.703442
- Wang, M. ve Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39. doi:10.1111/j.1532-7795.2011. 00753.x.
- Wang, M. ve Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610–625. doi:10.1111/cdev.12153
- Weinstein, C. ve Mayer, R. (1986) The Teaching of Learning Strategies. M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* içinde (s. 315-327). New York: Macmillan.
- Wilder Research. (2016). *The benefits of parenting education: A review of the literature for the Wilder Parent Education Center*. 20 Haziran 2019 tarihinde <https://www.wilder.org/wilder-research/research-library/benefits-parenting-education-review-literature-wilder-parent> adresinden erişildi.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Williams, K., Swift, J., Williams, H. ve Van Daal, V. (2017) Raising children's self-efficacy through parental involvement in homework, *Educational Research*, 59(3), 316-334. doi: 10.1080/00131881.2017.1344558
- Williams, T.T. ve Sánchez, B. (2013). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. *Youth & Society*, 45(1), 54–74.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189–205. doi:10.1207/S15326985EP3804_1
- Yazıcı, E. (2004). *Öğrenme stilleri ile ilköğretimde beşinci sınıf matematik dersindeki başarı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, D. (2011). *Öğrenme stratejilerinin öğrene stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. ve Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Parental involvement could be defined in the most general form, as the whole of the activities organized to contribute to the development and education of the children of the parents (meroğlu & Can Yaşar, 2005 cited in Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010). When parental involvement classifications and models are examined in the literature (Goodall, 2018; Hester, 1989; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Jeynes, 2018; Keith et. al., 1998; Lawson, 2003) it is seen that parental involvement is handled in two ways as school-based and home-based. Especially recently, the term "parental involvement" has often been used for school-based participation and for home-based participation, the concept of "parental engagement" has been used. Studies in the literature show that parental engagement decreases as the age increases (DeSpain, Coderman, & Gerzel-Short, 2018; Green, Walker, Hoover- Dempsey, & Sandler, 2007; Jeynes, 2014; Lawson, 2003; Noel, Stark, & Redford, 2016; Spera, 2005). One of the important reasons of this is that the age of secondary school onset and adolescent onset of children are close to each other. With the child's transition from primary school to secondary or high school, families should also change the way they involve in the education of adolescents and find more effective ways to support their academic development (Bhargava & Whitterspoon, 2015; Hill & Chao, 2009; Hill, Whitterspoon, & Bartz, 2018; Smetana, 2011). There are few studies on how parental involvement should be in adolescence (Chen & Gregory, 2009). There are almost no practical studies on how parental engagement should be (Froiland & Davison, 2014; Jezierski & Wall, 2017; Matejevic et. al., 2014; Moroni et.al, 2015). Based on these requirements and problems, in the research, it was aimed to realize a parental education study for secondary school students' parents to help to develop their children's learning-to-learn skills.

Method

The research was designed in the form of participatory action research. The research was carried out in two stages. The first stage, which is called the pre-implementation of the action research and at this stage, which is prior to the implementation of action research, the researcher gave general information to the parents about learning to learn, learning styles and learning strategies. The second stage of the research is the action research implementation process to help parents for supporting them to develop their children's learning to learn skills in their learnings. Eight parents and their children formed the participants of the study. The Kolb Learning Styles Inventory II, which was developed by Kolb (1985 cited in Yazıcı, 2004) and adapted to Turkish by Yazıcı (2004), was used to determine the learning styles of the children of the participating parents. A one-time focus group interview was conducted with the parents to determine their preliminary knowledge of the key concepts in the study on learning to learn. In order to determine the improvement of the parents' skills of using the learning strategies suitable to their children's learning styles, voice recordings of the lessons, field notes, the researcher's diary, "parent support" WhatsApp group, student study papers and the meeting records of the validity-reliability committee were used. A validity and reliability committee was established at the beginning of the implementation process. At the end of the implementation of the action research, semi-structured interviews were held in order to determine the views of parents and children. Descriptive analysis was used to analyse the data collected during and after the implementation of the action research.

Results

The data obtained from the parent education study showed that determining the learning needs, learning objectives and learning topics that were appropriate to these needs by taking into consideration the literature and parent opinions was important. The motivation activities used in parent education study increased the self-confidence of the parents, make them feel sufficient in terms of their knowledge, active participation in the lesson and continue. It was seen that parents and their children prefer to use learning strategies appropriate to their learning styles during the implementation of the parent education study. The data obtained from voice recordings of the lessons, field notes, "parent support" WhatsApp group, student study papers and interviews with both parents and their children during and at the end of the implementation process showed that this study increases the academic achievement of children. The parent education study positively affected not only

academic achievement but also attitudes towards learning, active participation and self-efficacy perceptions. According to the findings obtained from the study, it can be said that together with the implementation of a support study based on learning styles and more support by their families were effective on the academic success and relevant affective characteristics of the children. Parents' self-confidence also increased with the parent education study and they stated that they would continue similar support activities with their children after the research.

Conclusion

As the secondary school students' behaviours change with adolescence, parents confuse about how they can support their children's learning. This action research study's results show that parent education studies can be designed to help families understand the individual needs and development of their children, to provide tools and strategies aimed to prevent adolescents' decline in academic performance and to increase positive outcomes for children and their parents. The action research in the study was implemented by focusing on the first level of learning to learn taking into account that the participants have no prior knowledge of learning to learn and due to the depletion of resources (academic school year ended) during the implementation process. For parents and children who are more advanced in learning to learn, parent education studies can be organized focusing on the later stages of learning to learn. It is important that parental engagement and children's learning skills are developed at an early age at school. For this reason, it is thought that carrying out a similar study with preschool teachers, parents and children will contribute to the field of study.

Ortaokul Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Becerileri ile Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ziya TOPRAK*
Sevgi ÇETİNER BACAK**

Öz: Duygu düzenleme becerileri ile bilinçli farkındalık konuları son dönemlerde önem kazanmaya başlanmış iki problem alanıdır. Duygu düzenlemenin bireylerin sağlıklı davranışlar geliştirmesine yardım ettiğini raporlayan çalışmalar mevcuttur. Benzer şekilde bilinçli farkındalığın da duygu düzenlemeye pozitif katkısı olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışma bu literatüre duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiye inceleyerek dahil olmaktadır. Çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel desende tasarlanan bu araştırma rastgele seçilen 345 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur. Çalışma, bulgulardan hareketle, öğrencilerin duygu düzenleme kapasitelerini geliştirme maksadı ile bilinçli farkındalık müdahale programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasını önererek sonlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Duygu Düzenleme, Bilinçli Farkındalık, Korelasyon, Ortaokul Öğrencileri.

The Examination of Relationship Between Middle School Students' Emotion Regulation Skills and Mindfulness Level

Abstract: Emotion regulation and mindfulness have been gaining importance as two different problematic. There are studies reporting that emotion regulation helps students to develop health behavior patterns. Similarly, there are studies reporting that mindfulness has a positive impact on emotion regulation. The present study is a part of this literature since it examines the relationship between two constructs. The aim this study is to examine the relationship between middle school students' emotion regulation abilities and mindfulness level. This correlational study gathers its data from randomly selected 345 students. Findings indicate that there is a significant association between emotion regulation and mindfulness. The study concludes that mindfulness intervention programs should be developed and put in use in order to develop students' emotion regulation capacities.

Keywords: Emotion Regulation, Mindfulness, Correlation, Middle School Students.

Geliş Tarihi:13.07.2019

Kabul Tarihi:16.09.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Beşiktaş Halk Eğitim Merkezi, İstanbul, Türkiye, e-posta: ziya.toprak@boun.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-4902>

** Hasan Ali Yücel Ortaokulu, İstanbul, Türkiye, e-posta: sevgicetinerbacak@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5665-1940>

Atıf için/ To cite:

Toprak, Z. ve Çetiner Bacak, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 306-317.

Duygu çalışmaları son dönemde alan yazında sıklıkla karşımıza çıkmaya başlamıştır (Duy ve Yıldız, 2014; Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun, Goetz ve Lüdke 2018; Koole, 2010; Phillips ve Power, 2007; Werner ve Gross, 2010). Bu çalışmalarda dikkat çeken ortak vurgu, duyguların gündelik hayatta davranışlarını biçimlendirme ve etkileme kapasitesi olarak ön plana çıkmasıdır. Diğer taraftan duygu çalışmalarına farklı bir boyut katan ve bilincin duygusal ve duygusal süreçler içerisindeki rolünü sorgulayan bilinçli farkındalık araştırmaları da karşımıza sıklıkla çıkmaktadır (Baer, 2009; Brown ve Ryan, 2003; Çıkrıkçı, 2013; Nydahl, 2008; Özyeşil, Arslan, Kesici, ve Deniz, 2011). Bu çalışmalarda, anlık deneyimlere odaklanılarak psikolojik iyilik halinin artırılmasının mümkünlüğü sorgulanmaktadır. Duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık her ne kadar iki farklı alan gibi gözükse de, temel olarak psikolojik iyiliği artırmayı hedeflemelerinden dolayı aynı sorunsal ile ilgilendiklerini ifade etmek mümkündür. Bu çalışma bu ifadeyi test etme niteliğinde bir araştırmadır.

Duygu kavramına, sosyoloji (Jacobsen, 2018), felsefe (Ben-Ze'ev, 1997), siyaset (Scribano, 2018) ve psikoloji (Gross ve Thompson, 2007) gibi farklı disiplinlerde farklı yaklaşımlar olmak ile birlikte, kavramın özellikle psikoloji alanında özel bir çalışma alanı olarak belirlediğini vurgulamakta yarar vardır. Duygu düzenleme kavramının daha iyi anlaşılması için kuşkusuz öncelikle düzenlenen kavramdan ne anlaşıldığının ifade edilmesi gereklidir. Kimi zaman bireye yardım eden ve kimi zaman zarar veren duyguların üç temel özelliği bulunmaktadır (Gross ve Thompson, 2007, s. 4-5). Öncelikle duygular, bireyin arzu ve hedefleri ile ilişkili bir durumda olduğunda ortaya çıkar. Örneğin bir taraftarda maç izlemesi esnasında, bir öğrencide sınav esnasında ya da yaşamsal bir tehlike esnasında (depresyon gibi) ortaya çıkarlar. İkinci temel özellik duyguların çok yönlü olmasıdır. Bu özellikle ifade edilmek istenen duyguların kapsayıcı ve davranışsal sonuçlarının bulunduğudır (Gross ve Thompson, 2007, s. 5). Psikolojik bir süreç ya da süreçler bütünü olarak duygu çok boyutlu bir kavram olmakla birlikte geniş anlamda bireyin duygusal deneyimlerini tanıması, anlaması, kabul etmesi, stres altındayken dürtülerini kontrol etmesi ve duruma uygun esnek duygusal tepkiler verebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Gouveia, Canavarro ve Moreira, 2019). Duygular farklı hissetmelere neden olur ve bunlar da farklı tepkilere yol açar. Son olarak duygular düzenlenebilir. Bu son önerme, diğer pek çok çalışma gibi bu araştırmanın da temel çıkış noktasını olmuştur.

Geniş anlamı ile duygu düzenleme bireylerin duyguları kontrol etmede kullandığı stratejileri ifade etmektedir (Gross, 1998; Gross ve John, 2003). Bu stratejiler temel olarak arzuların ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için geliştirilebileceği gibi stres altında oluşabilecek negatif duyguları kontrol etmeyi de hedefleyebilir. Bu bağlamda duygular yoğunluğu artırma ya da azaltma biçiminde düzenlenebilir. Bahsi geçen stratejilerden bilişsel denetleme ve dışavurumcu baskılama en çok kullanılanlardır (Webb, Miles ve Sheeran, 2012). Bilişsel denetleme ortaya çıkan duyguları duruma göre yapılandırmayı ifade ederken, bastırma stratejisi var olan duygu ve durumu içselleştirmeyi içermektedir. Doğru zamanlarda kullanıldıklarında her iki strateji de duygu düzenlemede oldukça etkili olabilmektedir (Neff, 2003). Bununla birlikte bu stratejilerin, özellikle de baskılama stratejisinin uygunsuz ve aşırı kullanılmasının şiddet davranışlarını da içeren olumsuz sonuçlara da yol açtığı bildirilmektedir (Gillespie, Garofale ve Velotti, 2018; Norström ve Pape, 2010).

Bu stratejileri doğru bir şekilde kullanabilen ergenler daha sağlıklı psikolojik ve sosyal olarak kabul edilebilir davranışlar sergileyebilir. Buna karşın, bu stratejilerden yoksun olanlar duygu düzenlemede zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Stevenson, Milings ve Emerson, 2019). Duygu düzenleme becerilerinden yoksun olan ergenlerin çeşitli psikopatolojiler geliştirmeye daha yatkın oldukları raporlanmaktadır (Hoffman, Sawyer, Fang ve Asnaani, 2012). Yeme bozuklukları, obezite, cinsel suçlar, ve depresyon bu patolojilerden bazılarıdır (Gillespie ve diğerleri, 2018; Gouveia ve diğerleri, 2019; Kaufman ve diğerleri, 2015; Sperberg ve Stabb, 1998; Stevenson ve diğerleri, 2019). Bu çalışmalardan ortaya çıkan ortak nokta duygu düzenlemenin psikopatolojik risklerin önceden belirlenmesinde oynayabileceği potansiyelidir. Bu noktada duygu düzenleme hususunun özellikle ergenler düzeyinde çalışılması ve duygu düzenlemeye katkıda bulunma ihtimali olan kavramları ile ilişkisinin incelenmesi oldukça önem kazanmaktadır. Bu kavramlardan biri olan bilinçli farkındalığın uyumlu ve sağlıklı bir duygusal düzenleme kapasitesinin geliştirilmesine katkıda bulunma potansiyeli bulunmaktadır.

Farkındalık ya da bilinçli farkındalık belli bir anda gerçekleşen deneyimlere dikkat kesilme halidir (Brown

ve Ryan, 2003). Şimdide gerçekleşen deneyimlere yargısız farkında olma hali olan bilinçli farkındalık bu halin sürekliliği ile ilgilenir. Özyeşil ve diğerleri (2011) bilinçli farkındalığın bir anlar toplamı olduğunu ve bu anların ortak yönlerinin bulunduğunu, Germer, Siegel ve Fulton (2005)'dan aktarır. Buna göre bu anlar;

1. Kavramsal değildir (nonconceptual): Bilinçli farkındalık, düşünce süreçlerinden geçmeden meydana gelen farkındalık halidir.
2. Şimdi odaklıdır (present- centered): Bilinçli farkındalık, her zaman şimdiki andadır. Yaşadıklarımız hakkındaki düşüncelerimiz şu anın bir adım sonrasındır.
3. Yargılayıcı değildir (nonjudgemental): Eğer yaşadıklarımızın bundan farklı olmasını istiyorsak, farkındalık serbest bir şekilde oluşmaz.
4. Maksatlardır (intentional): Bilinçli farkındalık, her zaman belirli bir yere yönlendirilmiş dikkati gerektirir. Dikkatini şimdiki ana tekrar yönlendirme, bilinçli farkındalığa zaman içinde süreklilik kazandırır.
5. Katılımcı gözlemi gerektirir (participant observation): Bilinçli farkındalık, olayların dışında ilgisiz bir gözlemcilik değildir, zihin ve bedeni daha yakından hissetmektir.
6. Sözel değildir (nonverbal): Bilinçli farkındalık deneyimi, sözün esareti altında değildir; çünkü farkındalık, kelimeler zihinde ortaya çıkmadan önce oluşur.
7. Keşfe dayalıdır (exploratory): Bilinçli farkındalık, her zaman algının daha ince düzeylerini araştırır.
8. Özgürleştiricidir (liberating): Bilinçli farkındalık, her anı koşullanılmış kederlenmeden kurtulmayı sağlar. (Özyeşil ve diğerleri, 2011, s. 226-27)

Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, ve Toney (2006) kullanımda olan farklı bilinçli farkındalık ölçeklerini detaylı bir şekilde inceleyerek, bilinçli farkındalığın çok yüzölçümlü olduğunu belirtir ve beş farklı boyutun ön plana çıktığını ifade ederler. Bu boyutlar, gözleme (çevresel ve içsel uyarıcıların farkında olma), tanımlama (bireyin kendi deneyimini ifade edebilmesi), yargılamama (deneyimleri hemen değerlendirmeme, yargıya varmama), farkında olarak davranma (davranışlara dikkat kesilme) ve tepki vermeme (düşünce ve duyguları tepki vermeden deneyimleme) olarak özetlenebilir (Baer ve diğerleri, 2006; Stevenson ve diğerleri, 2019).

Gerek Özyeşil ve diğerlerinin (2011), gerekse Baer ve diğerlerinin (2006) aktardıklarından çıkan ortak nokta kabul etme, kabullenme ya da yargılamamadır. Farklı çalışmalar, yargılamama ve kabul etme halinin bilinçli farkındalığı artırarak duygu düzenlemeyi kolaylaştırdığını ifade etmektedir (Gross, 2002; Hayes ve Feldman, 2004; Martin, 1997; Teasdale, 1999). Artan bilinçli farkındalık, duygu düzenlemeye olumlu katkı yaptığından yaşanması muhtemel psikolojik problemlerin oluşma ihtimalini azaltma potansiyeli taşımaktadır. Bilinçli farkındalık ve yargısız kabul etme becerilerinin şimdi olan deneyimlere uygulanması bireylerin duygu düzenleme becerilerine ve psikolojik iyilik olma hallerine katkıda bulunmaktadır (Brown, Ryan ve Craswell, 2007). Duygusal düzenleme kapasitesi yüksek olan bireylerin daha sağlıklı davranışlar sergileyeceği açıktır. Bu durumda bireylerin bu kapasitelerinin belirlenmesi, özellikle ergenlik dönemindeyken belirlenmesi, oldukça önem kazanmaktadır. Sağlıksız davranışların önceden belirlenmesi bireylerin bu tür davranışlarını düzeltme şansını artırmaktadır. Bu bağlamda bu çalışma sağlıksız davranış öncülü olarak ergenlerin bilinçli farkındalık ve duygusal düzenleme kapasitelerini incelemektedir. Bu amaç doğrultusunda şu sorular sorulmuştur;

1. Ortaokul öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerileri nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin bilinçli farkındalık becerileri ve duygu düzenleme becerileri sınıfa ve cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Williams, 2007).

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki kamu ortaokullarında okuyan ortaokul (6-8. sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. 5. sınıflar literatürde (10 yaşın altında olduklarından) ergen olarak kabul edilmediği için

araştırmaya dahil edilmemiştir (Giedd ve diğerleri, 1999; Naveh-Benjamin ve diğerleri, 2009). Araştırmanın evreni olan İstanbul'da ortaokulda 2017-2018 yılı verilerine göre yaklaşık 600.000 öğrenci bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Araştırmanın örneklemini farklı bölgelerden (Beşiktaş, Kağıthane ve Sultangazi) üç ortaokuldan rastgele seçilen 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında gerekli güvenilirlik seviyesini sağlamak için 400 öğrencinin yeterli olacağı belirlenmiştir. Katılımın sağlanan 400 öğrenciden verileri eksiksiz olan 345 öğrencinin verileri analize tabi tutulmuştur. Tablo I'de katılımcıların cinsiyetlerine ve sınıflarına göre dağılımı izlenmektedir.

Tablo I*Katılımcıların Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı*

		f	%
Cinsiyet	Erkek	182	52.8
	Kız	163	47.2
	Toplam	345	100
Sınıf	6. Sınıf	110	31.9
	7. Sınıf	114	33
	8. Sınıf	121	35.1
	Toplam	345	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği (ÇEİBÖ) ve Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ) kullanılmıştır.

ÇEİB ölçeğinin orijinali Greco, Baer ve Smith (2011) tarafından geliştirilmiş olup 5'li likert tipindedir. Cronbach Alfa değeri .80 olarak bulunmuş ve tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır (RMSEA= .07, SRMR= .06, NNFI= .87, CFI= .90). Türkçeye adaptasyonu Çıkrıkçı (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Adaptasyonun Cronbach Alfa değeri .73 olarak bulunmuş olup, ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır (RMSEA= .06, TLI= .91, GFI= .97, CFI= .93). Ölçek kapsamında 2'den düşük puanlar "düşük", 2-3 aralığı "orta", ve 3'ten yüksek puanlar "yüksek" olarak değerlendirilmektedir.

EİDDÖ ölçeğinin orijinali Phillips ve Power (2007) tarafından ergenlerin duygu düzenleme becerilerini belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. İçsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme olmak üzere dört alt boyuttan oluşan ölçek, 5'li likert tipi olup 18 maddeden oluşmaktadır. İşlevsel olan boyutlar olumlu duygu düzenleme becerilerini ifade ederken, işlevsel olmayan boyutlar olumsuz duygu düzenleme becerilerini ifade etmektedir. Dolayısı ile katılımcıların işlevsel boyutlardan yüksek puan almaları, işlevsel olmayan boyutlardan düşük puan almaları katılımcıların sağlıklı duygu düzenleme becerilerine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ölçek kapsamında 2'den düşük puanlar "düşük", 2-3 aralığı "orta" ve 3'ten yüksek puanlar "yüksek" olarak değerlendirilmektedir. Duy ve Yıldız (2014) tarafından adaptasyonu yapılan ölçeğin uyum indeksleri değerleri kabul edilebilir bulunmuştur (RMSEA= .06, RMR= .09, SRMR= .06, GFI= .94, AGFI= .92, CFI= .93, NFI= .91 ve NNFI= .92).

Veri Analizi

Ortaokul öğrencilerinden toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra parametrik test teknikleri kullanılmıştır. SPSS 24 paket programı kullanılarak bağımsız örneklem t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon kat sayısından yararlanılmıştır. Hipotezler .95 güven aralığı ve hata olasılığı .05 düzeyi kullanılarak kabul edilmiş ya da reddedilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve duygu düzenleme becerilerinin seviyesini belirlemek ile ilgilidir. Tablo II'de katılımcıların ilgili değişkenlere göre dağılımı izlenmektedir.

Tablo II*Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Duygu Düzenleme Becerileri*

	N	$\bar{X}$	ss
Bilinçli Farkındalık	345	2.84	.86
İç İşlevsel Duygu Düzenleme	345	4.10	.67
Dış İşlevsel Duygu Düzenleme	345	3.44	.85
İç İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	345	2.09	.79
Dış İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	345	1.55	.54

Tablo incelendiğinde katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir ($\bar{X}=2.84$, $ss=.86$). Katılımcıların iç işlevsel duygu düzenleme alt boyutu ortalamaları 4.10 olarak gerçekleşmiştir ($\bar{X}=4.10$, $ss=.67$). Öğrencilerin dış işlevsel duygu düzenleme ortalamasının 3.44 olduğu izlenmektedir ($\bar{X}=3.44$, $ss=.85$). Katılımcıların iç işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu ortalamaları 2.09 olarak gerçekleşmiştir ($\bar{X}=2.09$, $ss=.79$). Öğrencilerin dış işlevsel olmayan duygu düzenleme ortalamasının 1.55 olduğu izlenmektedir ($\bar{X}=1.55$, $ss=.54$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi katılımcıların bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerilerinin sınıfa ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgilidir. Katılımcıların cinsiyete göre farklılıkları bağımsız örneklem t-testi ve sınıflara göre farklılıkları tek yönlü varyans analizi testi ile incelenmiştir. Tablo III'te katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve duygu düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre farkına bakılmıştır.

Tablo III*Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Duygu Düzenleme Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılıkları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Stand. Hata	t	p
Bilinçli Farkındalık	Erkek	182	2.89	.89	.09	1.277	.20
	Kız	163	2.77	.80			
İç İşlevsel DD	Erkek	182	4.11	.70	.07	.283	.77
	Kız	163	4.09	.63			
Dış İşlevsel DD	Erkek	182	3.50	.89	.09	1.29	.31
	Kız	163	3.38	.79			
İç İşlevsel Olmayan DD	Erkek	182	2.10	.79	.08	.11	.91
	Kız	163	2.09	.79			
Dış İşlevsel Olmayan DD	Erkek	182	1.51	.52	.06	-1.02	.19
	Kız	163	1.58	.58			

Tablo III'ten öğrencilerin cinsiyetine göre bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerilerine arasındaki farkı incelemek için gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları izlenmektedir. Buna göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre bilinçli farkındalık ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\bar{X}_{\text{erkek}}=2.89$, $ss=.89$, $\bar{X}_{\text{kız}}=2.77$, $ss=.80$, $p=.20$). Benzer şekilde katılımcıların cinsiyetlerine göre iç işlevsel ortalamaları ($\bar{X}_{\text{erkek}}=4.11$, $ss=.70$, $\bar{X}_{\text{kız}}=4.09$, $ss=.63$, $p=.77$), dış işlevsel ortalamaları ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3.59$, $ss=.89$, $\bar{X}_{\text{kız}}=3.38$, $ss=.79$, $p=.31$), iç işlevsel olmayan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{erkek}}=2.10$, $ss=.79$, $\bar{X}_{\text{kız}}=2.09$, $ss=.79$, $p=.91$) ve dış işlevsel olmayan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{erkek}}=1.51$, $ss=.52$, $\bar{X}_{\text{kız}}=1.58$, $ss=.58$, $p=.19$) arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo IV'ten katılımcıların sınıflarına göre bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerileri farklılıkları izlenmektedir.

Tablo IV*Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Duygu Düzenleme Becerilerinin Sınıflarına Göre Farklılıkları*

		Kareler. Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Bilinçli Farkındalık	Gruplar Arası	2.41	2	1.207	1.655	.193
	Grup İçi	249.385	342	.729		
	Toplam	251.800	344			
İç İşlevsel DD	Gruplar Arası	.546	2	.273	.609	.544
	Grup İçi	153.197	342	.448		
	Toplam	153.743	344			
Dış İşlevsel DD	Gruplar Arası	3.780	2	1.890	2.659	.071
	Grup İçi	243.084	342	.711		
	Toplam	246.863	344			

İç İşlevsel Olmayan DD	Gruplar Arası	1.337	2	.669	1.069	.344
	Grup İçi	213.857	342	.625		
	Toplam	215.195	344			
Dış İşlevsel Olmayan DD	Gruplar Arası	3.067	2	1.533	5.405	.005
	Grup İçi	97.029	342	.284		
	Toplam	100.096	344			

Tablo IV'ten öğrencilerin sınıflarına göre bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerilerine arasındaki farkı incelemek için gerçekleştirilen tek-yönlü ANOVA sonuçları izlenmektedir. Buna göre öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($F_{\text{bilinçli farkındalık}}=1.655$, $p=.193$). Benzer şekilde öğrencilerin sınıflarına göre iç işlevsel duygu düzenleme becerileri arasında ($F_{\text{iç işlevsel DD}}=.609$, $p=.544$), dış işlevsel duygu düzenleme becerileri arasında ($F_{\text{dış işlevsel DD}}=2.659$, $p=.071$) ve iç işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri arasında ($F_{\text{iç işlevsel olmayan DD}}=1.069$, $p=.344$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Katılımcıların sınıflarına göre dış işlevsel olmayan becerileri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($F_{\text{dış işlevsel olmayan DD}}=5.405$, $p=.005$). Bonferrini testine göre bu fark 6. Sınıflar ile 8. Sınıflar arasında gerçekleşmiştir ($\bar{X}_{\text{farkı}}=-.223$, $p=.004$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi öğrencilerin bilinçli farkındalık becerileri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki ile ilgilidir. Tablo V'te bu ilişki izlenmektedir.

Tablo V

Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki

		Bilinçli Farkındalık	İç İşlevsel DD	Dış İşlevsel DD	İç İşlevsel Olmayan DD	Dış İşlevsel Olmayan DD
Bilinçli Farkındalık	r	1	.353**	.499	-.299**	-.308**
	p		.000	.000	.000	.000
	N	345	345	345	345	345
İç İşlevsel DD	r	.353**	1	.357**	-.288**	-.370**
	p	.000		.000	.000	.000
	N	345	345	345	345	345
Dış İşlevsel DD	r	.499**	.357**	1	-.252**	-.140**
	p	.000	.000		.000	.009
	N	345	345	345	345	345
İç İşlevsel Olmayan DD	r	-.299**	-.288**	-.252**	1	.241**
	p	.000	.000	.000		.000
	N	345	345	345	345	345
Dış İşlevsel Olmayan DD	r	-.308**	-.370**	-.140**	.241**	1
	p	.000	.000	.000	.000	
	N	345	345	345	345	345

** 0.001 düzeyinde anlamlı

Tablo V'te bulunan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre katılımcıların bilinçli farkındalık becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Buna göre bilinçli farkındalık becerileri ile iç işlevsel duygu düzenleme becerileri ($r=.353$, $p<.001$), ile dış işlevsel duygu düzenleme becerileri ($r=.499$, $p<.001$) arasında pozitif yönde ve iç işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri ($r=-.299$, $p<.001$), ile dış işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri ($r=-.308$, $p<.001$), arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde iç işlevsel duygu düzenleme becerileri dış işlevsel duygu düzenleme becerileri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahipken ($r=.357$, $p<.001$), iç işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahipken ($r=.357$, $p<.001$), iç işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Dış işlevsel duygu düzenleme değişkeni ise iç işlevsel olmayan duygu düzenleme ($r=-.252$, $p<.001$) ve dış işlevsel olmayan duygu düzenleme ($r=-.140$, $p<.001$) değişkenleri ile negatif yönlü anlamlı ilişkiye sahiptir. Son olarak iç işlevsel olmayan duygu düzenleme ile dış işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki mevcuttur ($r=.241$, $p<.001$).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilinçli farkındalık becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Farklı araştırmalar psikopatoloji ve bahsi geçen becerilerin eksikliği arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur (Cisler ve Olatunji, 2012; Dalrymple, Clark ve Chelminski, 2018; Levin, Dalrymple, Himes ve Zimmerman, 2014). Bu bağlamda bu becerilerin geliştirilmesi oldukça önem kazanmaktadır.

Araştırma kapsamında üç farklı alt problem teste tabi tutulmuştur. Bu problemler, öğrencilerin duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerileri, bu becerilerin öğrencilerin cinsiyet ve yaşlarına göre değişip değişmediği ve bu beceriler arasındaki ilişki ile ilgilidir. Kısaca belirtmek gerekirse, öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ve bilinçli farkındalık becerileri orta seviyede çıkmıştır. Cinsiyet ve sınıflara göre önemli bir fark bulunmamıştır ve son olarak öğrencilerin bu becerileri arasında beklenti dahilinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bu çalışmanın ilk problemi öğrencilerin duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık seviyelerini belirlemek ile ilgilidir. Bulgulara göre öğrencilerin işlevsel olan duygu düzenleme becerileri tatminkar bir seviyede çıkmıştır. İşlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin düşük kalması ideal bir durumdur ve bu araştırmanın sonuçları da bu duruma yakın sonuçlar elde etmiştir. Bilinçli farkındalık seviyesi araştırmaya katılan öğrenciler arasında orta seviyede bulunmuştur. Bu sonuç öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilebileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda geliştirilen çeşitli programlar bilinçli farkındalık seviyesini artırmayı başarmışlardır (Allen ve diğerleri, 2006; Broderick ve Metz, 2009; Özyeşil, 2011).

Çalışmanın ikinci problemi katılımcıların duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin cinsiyete ve sınıfa göre değişip değişmediği ile ilgilidir. Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerileri cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Her ne kadar ortaokul öğrencileri ile ilgili benzer bir çalışma olmasa da farklı örneklemeler ile yapılan çalışmalarda bulunan sonuçlarla bu çalışmada ulaşılan sonuçlar bu nokta örtüşmektedir (Cisler ve Olatunji, 2012; Gillespie ve diğerleri, 2018). Öte taraftan katılımcıların sınıflarına göre farklılıkları noktasında bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar diğer araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin farklı sınıflarda olması onların farklı yaşlarda olduğu anlamına geldiğinden diğer çalışmaların yaş bulguları ile kıyaslama yapmak mümkündür. Örneğin Acer (2018) 220 rehber öğretmen ile yaptığı çalışmasında yaşın hem duygu düzenlemede hem de bilinçli farkındalıkta bir faktör olduğunu bulmuştur. Buna göre katılımcıların yaşları arttığında bu becerileri de artmaktadır. Bu çalışmada ise böyle bir farka rastlanmamıştır. Katılımcıların yaşlarına (sınıflarına) göre bilinçli farkındalık becerileri farklılaşmamaktadır. Duygu düzenleme noktasında sadece dış işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinde bir fark bulunmuştur.

Çalışmada son olarak katılımcıların duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Buna göre katılımcıların bu becerileri arasında anlamlı bir ilişkili bulunmuştur. Katılımcıların bilinçli farkındalık becerileri ile işlevsel olan duygu düzenleme stratejileri arasında pozitif yönde ve anlamlı, işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar Acer (2018)'in bulguları ile tamamen örtüşmektedir. Benzer bulgular farklı araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Campbell, Lanthier, Weiss ve Shaine, 2019; Flook ve diğerleri, 2010; Gratz ve Roemer, 2004). Alan yazın dikkatli bir şekilde incelendiğinde duygu düzenlemenin sağlıklı öğrenci davranışları ve psikolojik iyilik için oldukça kritik bir öneme sahip olduğu görüşü ağır basmaktadır. Benzer şekilde bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme stratejileri arasındaki korelasyon bir çok çalışmanın ulaştığı sonuç olmuştur.

Bu çalışmanın yazarları alan yazındaki bu gelişmeyi önemli görmekte ve tartışmanın bu noktaya yoğunlaşmaya gerektiğini düşünmektedirler. Flook ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada geliştirdikleri bilinçli farkındalık programı ile ilk okul öğrencilerinin duygu düzenleme stratejilerinin geliştiğini bulmuşlardır. Bu durumun da öğrencilerin genel davranışlarının gelişmesi ile sonuçlandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Potek (2012) lise öğrencileri yaptığı çalışmada geliştirdiği bilinçli farkındalık müdahale programı ile öğrencilerin stres ve kaygı seviyesinde azalma ve duygu düzenleme stratejilerinde gelişim gözlemiştir. Paralel bir sonuca Shahidi, Akbari ve Zargari (2017)'de ulaşmıştır. Kadın lise öğrencileri ile

yaptıkları çalışmada bilinçli farkındalık programının sınav kaygısını anlamlı bir şekilde düşürdüğünü ve duygu düzenleme stratejilerini olumlu yönde geliştirdiklerini bulmuşlardır.

Alan yazında bu tür çalışmaların sayısı gün gittikçe artmaktadır. Bu çalışmanın önerileri de bu nokta da yoğunlaşmaktır. Bu araştırmada bulunan sonuçların farklı örneklem grupları ile teyit edilmesi önemli nokta olmakla birlikte, bilinçli farkındalık müdahale programlarına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda geliştirilecek programlara ve programların etkinliğini test eden çalışmalara önemli derecede ihtiyaç vardır.

Kaynaklar

- Acer, Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinde bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesini, İstanbul.
- Allen, N.B., Blashki, G., Chambers, R., Ciechowski, L., Gullone, E., ... Hassed, C. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: A review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(4), 285-294.
- Baer, R. A. (2009). Self-focused attention and mechanisms of change in mindfulness-based treatment. *Cognitive Behavior Therapy*, 38 (1), 15-20.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. ve Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Ben-Ze'ev A. (1997). Emotions and morality. *Journal of Value Inquiry*, 31:195-212
- Broderick, P. C. ve Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46. doi:10.1080/1754730X.2009.9715696
- Brown, K. ve Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M. ve Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211-237.
- Campbell, A. J., Lanthier, R. P., Weiss, B. A. ve Shaine, M. D. (2019). The impact of a schoolwide mindfulness program on adolescent well-being, stress, and emotion regulation: A nonrandomized controlled study in a naturalistic setting. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 5:1, 18-34. doi: 10.1080/23727810.2018.1556989
- Cisler, J. M. ve Olatunji, B. O. (2012). Emotion regulation and anxiety disorders. *Current Psychiatry Reports*, 14(3), 182-187. doi:10.1007/s11920-012-0262-2.
- Çıkrıkçı, Ö. (2006). Çocuk ve ergenler için bilinçlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 905-916.
- Dalrymple, K. L., Clark, H., Chelminski, I. ve Zimmerman, M. (2018). The interaction between mindfulness, emotion regulation, and social anxiety and its association with emotional eating in bariatric surgery candidates. *Mindfulness*, 9(16), 1780. doi:10.1007/s12671-018-0921-4
- Duy, B. ve Yıldız, M.A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 23-35.
- Flook, L., Smalley, S., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S. ... Kasari, C., (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95. doi: 10.1080/15377900903379125
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T. ve Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628-639. Doi: 10.1037/edu0000228

- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., . . . Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2(10), 861-863. doi: 10.1038/13158
- Gillespie, S.M., Garofalo, C. ve Velotti, P. (2018). Emotion regulation, mindfulness, and alexithymia: Specific or general impairments in sexual, violent, and homicide offenders? *Journal of Criminal Justice*, 58 (September-October), 56-66. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2018.07.006
- Gratz, K. L. ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. doi: 10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94
- Gouveia, M. J., Canavarro, M. C. ve Moreira. (2019). Associations between mindfulness, self-compassion, difficulties in emotion regulation, and emotional eating among adolescents with overweight/obesity. *Journal of Child and Family Studies*, 28(1), 273-285. doi: 10.1007/s10826-018-1239-5
- Greco, L., Baer, R. A. ve Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606-614.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 85(2), 348-362.
- Gross, J. J. ve John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348- 362.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* içinde (ss. 3-24). New York: Guilford Press.
- Hayes, A. M. ve Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mind-fulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 255-262.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Fang, A. ve Asnaani, A. (2012). Emotion dysregulation model of mood and anxiety disorders. *Depression and Anxiety*, 29(5), 409-416. doi: 10.1002/da.21888
- Jacobsen, H. M. (2018). *Emotions, everyday life and sociology*. London: Routledge.
- Kaufman, E. A., Xia, M., Fosco, G., Yaptangco, M., Skidmore, C. R. ve Crowell, S. E. (2015). The difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form (DERS-SF): Validation and replication in adolescent and adult samples. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 38(3), 443-455. doi: 10.1007/s10862-015-9529-3
- Koole, S. L. (2010). The psychology of emotion regulation: an integrative review. J. D. Houwerand ve D. Hermans (Ed.), *Cognition and emotion: reviews of current research and theories* içinde (ss. 128-167). New York: Taylor & Francis Group.
- Levin, M. E., Dalrymple, K., Himes, S. ve Zimmerman, M. (2014). Which facets of mindfulness are related to problematic eating among patients seeking bariatric surgery? *Eating Behaviors*, 15(2), 298-305. doi: 10.1016/j.eatbeh.2014.03.012
- Martin, J. R. (1997). Mindfulness: A proposed common factor. *Journal of Psychotherapy Integration*, 7(4), 291-312.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Milli eğitim istatistikleri: 2018-2019 Örgün Eğitim*. Ankara: Resmi İstatistik Programı Yayınları.

- Naveh-Benjamin, M., Shing, Y. L., Kilb, A., Werkle-Bergner, M., Lindenberger U. ve Li, S. (2009). Adult age differences in memory for name-face associations: The effects of intentional and incidental learning. *Memory*, 17(2), 220-232. doi: 10.1080/09658210802222183
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. Doi: 10.1080/15298860309027
- Norström, T. ve Pape, H. (2010). Alcohol, suppressed anger and violence. *Addiction*, 105(9), 1580-1586.
- Nydahl, O. (2008). *The way things are*. UK: O Books.
- Özyeşil, Z. (2011). Özanelayış ve bilinçli farkındalık. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 224-235.
- Phillips, K. F. V. ve Power, M. J. (2007). A new self- report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14(2), 145-156.
- Potek, R. (2012). *Mindfulness as a school-based prevention program and its effect on adolescent stress, anxiety and emotion regulation* (Yayınlanmamış doktora tezi). New York Üniversitesi, New York.
- Scribano, A. (2018). *Politics and Emotions*. Houston USA: Studium Press llc.
- Shahidi, S., Akbari H. ve Zargar, F. (2017). Effectiveness of mindfulness-based stress reduction on emotion regulation and test anxiety in female high school students. *Journal of Education and Health Promotion*. 6(October), 1-6.
- Sperberg, E. D. ve Stabb, S. D. (1998). Depression in women as related to anger and mutuality in relationships. *Psychology of Women Quarterly*, 22(2), 223-238.
- Stevenson, J.C., Millings, A. ve Emerson. (2019). L.M. *Mindfulness*, 10(2), 256-271. doi: 10.1007/s12671-018-0970-8
- Teasdale, J. D. (1999). Emotional processing, three modes of mind, and the prevention of relapse in depression. *Behaviour Research & Therapy*, 37(July), 53-78.
- Webb, T. L., Miles, E. ve Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 138(4), 775-808.
- Werner, K. ve Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology. A. M. Kringand ve D. M. Sloan (Ed.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* içinde (ss. 13-37). New York: The Guilford Press.
- Williams, C. (2007). Research Methods. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 5(3), 65-72. doi: 10.19030/jber.v5i3.2532

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Studies of emotion regulation have been showing a rise within the discipline of psychology. The common narrative of these studies is that emotion regulation plays a crucial role in shaping behavioral patterns of individuals in a positive manner if regulated through proper and functional strategies. A common factor in developing positive and functional emotion regulation, as the literature stresses, is mindfulness. So it is quite usual to come across studies dealing with emotion regulation and mindfulness at the same time. These studies emphasize that mindfulness has positive effect on emotion regulation, which has a positive contribution to psychological wellbeing. Individuals who make proper use of these strategies increases their capacity to develop socially acceptable behaviors. In contrast to this, individuals who lack of these strategies face difficulties in emotion regulation. Individuals who lack in abilities of emotion regulation have a higher potential in developing psychopathologies like depression, obesity, and even sexual crimes. (Hoffman, Sawyer, Fang ve Asnaani, 2012; Kaufman et. al., 2015; Sperberg ve Stabb, 1998).

The common argument of these studies is that emotion regulation has a capacity to predict psychopathological risks. Therefore it is utmost important to study the emotion regulation capacities of individuals especially with adolescents, and constructs like mindfulness that predicts emotion regulation. Mindfulness, which is being mindful to present time and everything going on in the present, has a capacity to contribute to develop proper strategies of emotion regulation. The present study puts this claim in test by examining the relationship between emotion regulation and mindfulness among middle school students.

In relation to its aim the study questions;

1. What are the level of mindfulness skills and emotion regulation abilities of middle school students?
2. Is there any meaningful difference between students' mindfulness skills and emotion regulation abilities with respect to their gender and grade levels?
3. Is there a correlation between students' mindfulness skills and emotion regulation abilities?

Method

This study is a correlational one that seeks to examine the relationship between two artifacts. The population of the study is students of public middle schools (6.-8. graders) in İstanbul. A sample of 400 hundred students from grade levels of 6-8 have been randomly chosen to participate the study. After eliminating the missing data, 345 students' data has been analyzed. The mindfulness scale for children and adolescents questionnaire and emotion regulation scale for adolescents have been used to gather data. Data was analyzed with SPSS 24 by utilizing independent samples t-test, one-way ANOVA and Pearson correlation coefficient.

Results

Findings of the study indicate that participants have a mid-level mindfulness score ($\bar{X}=2.84$, $sd=.86$). Their internal functional emotion regulation mean is satisfactory ($\bar{X}=4.10$, $sd=.67$). Their external functional emotion regulation is above average ($\bar{X}=3.44$, $sd=.85$). Their internal non-functional emotion regulation is around average ($\bar{X}=2.09$, $sd=.79$) and their external non-functional emotion regulation is below average ($\bar{X}=1.55$, $sd=.54$).

The results of independent sample t-test showed that there is no difference between male and female participants' scores of emotion regulation and mindfulness. ANOVA test showed that there is no difference in their scores of mindfulness per participants' grade level. ANOVA also showed that there is only meaningful difference in participants' scores of external non-functional emotion regulation with respect to their grade level. There is a meaningful difference between 6. grades' and 8. grades' score of external non-functional emotion regulation ($\bar{X}_{diff}=.223$, $p=.004$).

Lastly, correlation analysis showed that there is meaningful relationship between mindfulness and emotion regulation. Mindfulness has a positive relation with internal functional emotion regulation ($r=.353$,

$p<.00$) and external functional emotion regulation ($r=.499$, $p<.001$) and a negative relation with internal non-functional emotion regulation ($r=-.299$, $p<.001$) and external non-functional emotion regulation ($r=-.308$, $p<.001$).

Conclusion

This study examines the relationship between middle school students' mindfulness skills and emotion regulation abilities. Different studies have been implying that deficit of these skills and abilities have a positive impact on developing psychopathologies, which means that proper emotion regulation strategies and mindfulness abilities are very important for psychological wellbeing.

The present study examines three problems in the context of emotion regulation and mindfulness. These problems are the relationship between students' emotion regulation capacities and mindfulness abilities, whether there are any differences in students' abilities with respect to their gender and ages. Results show that students' emotion regulation capacities and mindfulness abilities are average. There is no difference with respect to students' gender and age. Lastly, the study shows that there is a significant relationship between emotion regulation capacities and mindfulness abilities.

The present study shows that there is meaningful relation between emotion regulation and mindfulness. Different studies have been reporting that emotion regulation help students to develop proper behaviors reduce stress level and test anxiety. Our claim is a boost in mindfulness will help students to have sound and healthy emotion regulation strategies as the results of the present study implies. Therefore, we recommend researchers and practitioners to develop mindfulness intervention programs to help students regulate their emotion.

Ergenlerde Okul Aidiyeti, Okul İşlevleri ve Psikolojik Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gökmen ARSLAN*
Ahmet TANHAN**

Öz: Bu çalışmada ergenlerde okul aidiyet duygusu, okul işlevleri ve psikolojik uyum arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini yaşları 11 ile 18 arasında değişen, ortaokul ve lisede öğrenci olan 333 ergen oluşturmaktadır (*Ortalama* = 15.45; *ss* = 1.75). Katılımcıların %55.9'u (186) kız ve %44.1'i (147) erkektir. Korelasyon analiz sonuçları, ergenlerde okul aidiyeti artarken içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemlerin azaldığını ve okul işlevlerinde de anlamlı bir artışın olduğunu ortaya koymuştur. Yol (path) analiz sonuçları, okul aidiyetinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenmeden zevk alma, eğitimsel amaçlar, akademik yeterlik, akademik doyum ve prososyal davranışlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar okul aidiyetinin ergenlerde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemleri negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Okul aidiyet duygusu, akademik başarı değişkeni hariç, diğer tüm değişkenler üzerinde güçlü bir yordayıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları alan yazın ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul Aidiyeti, Psikolojik Uyum, Ergenlik, Ekolojik Sistemler Kuramı, Pozitif Psikoloji, Öz-Belirleme Kuramı, Kabul ve Kararlılık Terapisi

Examining the Association between School Belonging, School Functioning, and Psychological Adjustment in Adolescents

Abstract: In the present study, the researchers investigated the relationship among school belonging, school functioning and psychological adjustment problems for the adolescents in high schools. Sample of the study comprised of 333 adolescent students from middle and high school, with ranging in age between 11 and 18 years (*Mean* = 15.45; *SD*=1.75). Participants were 55.9% (186) female and 44.1% (147) male. Correlation analysis results revealed that school belonging increases while internalizing and externalizing problems decrease and there is a significant increase in school functions. Path analysis outcomes indicated that school belonging predicted students' school achievement, joy of learning, educational purpose, academic efficacy, academic satisfaction, and prosocial behaviors. Furthermore, the results demonstrated that school belonging significantly and negatively predicted internalizing and externalizing problems in adolescents. School belonging has a strong effect size on all other variables except for academic achievement. The results are discussed in light of the literature and suggestions are presented.

Keywords: School Belonging, Adolescence, Ecological Systems Theory, Positive Psychology, Self-Determination Theory, Acceptance and Commitment Therapy

Geliş Tarihi: 25.06.2019

Kabul Tarihi: 13.09.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* International Network on Personal Meaning, Toronto, Ontario, Canada, e-posta: gkmnarslan@gmail.com,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9427-1554>

** Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Adıyaman, Türkiye, e-posta: tanhanahmet3@gmail.com,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4972-8591>

Atf için/ To cite:

Arslan, G. ve Tanhan, A. (2019). Ergenlerde okul aidiyeti, okul işlevleri ve psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 318-332.

Son yıllarda pozitif psikolojiye olan ilginin de artmasıyla, okul aidiyetinin öğrencilerin gelişim ve uyumları üzerindeki etkisi en önemli araştırma konularının birisi olmuştur. Okul, ergenin günlük yaşamında merkezi bir konumdadır ve ergen birey eğitim-öğretim sürecinde zamanının büyük bir bölümünü okul ortamında geçirir (Arslan ve Duru, 2017). Bu süreçte bazı öğrenciler okula yönelik daha olumlu duygular içerisindeyken ve kendilerini okulun bir parçası olarak görürler (Arslan, 2016). Öğrencinin okulda değerli olduğuna ve desteklendiğine ilişkin kendi algısı okul aidiyeti olarak kavramsallaştırılmaktadır (Goodenow ve Grady 1993; Osterman, 2000). Okul aidiyeti öğrencinin kendisini okulun anlamlı, önemli ve değerli bir parçası olarak hissetmesi ve görmesidir (Arslan ve Duru, 2017). Goodenow ve Grady'e (1993) göre okul aidiyeti okul ortamında öğrencinin okulda bulunan diğer bireyler tarafından (öğrenci, öğretmen, idareci gibi) kabul edilen, saygı duyulan, okuldaki süreçlere ve etkinliklere dahil edilen ve desteklenen biri olarak kendisini hissetmesi ve görmesidir. O'Neill (2009) okul aidiyetini bireyin kendisini değerli ve önemli gördüğü yaşantılar olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle okul aidiyeti, öğrencinin kendisini okul bağlamında bulunan diğer tüm kişiler tarafından artıları ve eksileri ya da başarı ve başarısızlıkları ile bir birey olarak saygı gören, kabul edilen, okula değer katan biri olarak görmesi veya algılaması olarak tanımlanabilir.

Yapılan çalışmalar okul aidiyetinin öğrencinin olumlu akademik, sosyal ve duygusal yaşantıları üzerinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Anderman, 2003; Arslan ve Duru, 2017; Deci ve Ryan, 1991; Goodenow, 1993; Goodenow ve Grady, 1993; Osterman, 2000). Bu duygu bireyin kendisini okulda önemli ve saygı duyulan biri olarak hissetmesi sonucunda oluşur (Booker, 2004). Son yıllarda okul aidiyetine ilişkin yapılan çalışmalarda Türkiye'de (Doğan ve Özdemir, 2019; Erdem, 2017; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010) ve dünyada (Kim, Furlong ve Dowdy, 2019; Korpershoek, Canrinus, Fokkens-Bruinsma ve de Boer, 2019; Phan, 2013) önemli bir artış yaşansa da okul aidiyetinin ergenlerin psikolojik uyumu ve okul işlevleri üzerindeki etkisine ilişkin çalışmaların sayısı, kapsamı ve özellikle de kuramsal alt yapıları açısından oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Özellikle Türkiye'de okul aidiyetine ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı olması, yeni çalışmaların önemini daha da arttırmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ergenlerde okul aidiyetinin okul işlevleri ve psikolojik uyumla olan ilişkisi ele alınmıştır.

Okul Aidiyeti, Okul İşlevleri ve Psikolojik Uyum Problemleri

Aidiyet duygusu, bireyin temel motivasyon kaynağı olarak tanımlanmakta ve birçok problemin aidiyet yoksunluğu nedeniyle ortaya çıktığı belirtilmektedir (Baumeister ve Leary, 1995). Deci ve Ryan (2000) insanın bireysel/intrapsişik sürecini ve kaynaklarını ön plana alan bir yaklaşımdan bakarak geliştirdikleri öz belirleme kuramında insanın psikolojik olarak sağlıklı olabilmesi ve içsel motivasyona sahip olup üretken olması için aidiyetin en temel üç bileşenden biri olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde insanın hem bireysel/intrapsişik yönünü hem de içinde büyüdüğü bağlamı/çevreyi göz önünde bulunduran kabul ve kararlılık terapisi de bireyin psikolojik sağlamlığını ve bulunduğu bağlamlarda (örneğin okul, ev, sosyal hayat) işlevsel/üretken olabilmesini, bireyin kendisini bulunduğu bağlam içerisinde koşullandırmasına ve bu bağlamda kendisini anlamlandırmasına bağlamış ve bunun çok önemli olduğunu vurgulamıştır (Hayes, Strosahl ve Wilson, 2012; Springer, 2012). Bireysel/intrapsişik bakış açısından doğan, özellikle de öz-belirleme kuramı, bu iki yaklaşıma ek olarak daha kapsayıcı ve bağlamsal bir kuram olan ekolojik sistemler kuramında da bireyin kendini bir yere ait hissetmesinin önemi vurgulanmakta ve bu kuram bireyi daha kapsayıcı ve bütüncül bir bağlamda ele almanın gereğinden bahsetmektedir (Bronfenbrenner, 1977). Bu yaklaşımlar aynı zamanda pozitif psikolojiye de vurgu yapmıştır. Pozitif psikolojinin Türkiye'de (Arslan, 2019a; Koç, 2017; Telef, 2017) ve dünyada (Kansky ve Diener, 2017; Stuntz, 2017; Sumi, 2017; Tanhan, 2019; Tanhan ve Francisco, 2019) yükselişte olduğu da düşünüldüğünde hem pozitif psikoloji hem de psikopatolojiyi ele alan bireysel ve bağlamsal/kapsamlı yaklaşımların beraber kullanılması araştırma ve uygulamalar için çok daha etkili sonuçlar üreteceği görülmektedir (Arslan, 2019a).

Alanyazın ve bu kuramsal çerçevelere dayanarak okul aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin okul yaşantılarından daha olumlu sonuçlar elde etmeleri yani okul işlevlerini daha sağlıklı bir şekilde yerine getirmeleri beklenilebilir. Bu çalışmada okul işlevleri kavramı öğrencinin prososyal davranış sergileme, öznel olarak iyi bir ruh haline sahip olma, akademik doyum düzeyi ve akademik başarı olarak kavramsallaştırılmıştır. Yapılan çalışmalar okul aidiyetinin öğrencilerin okul işlevleri üzerinde önemli bir

faktör olduğunu göstermiştir (Adelabu 2007; Babakhani, 2014; Booker 2006; Gillen-O'Neel ve Fuligni, 2013; Phan 2013). Bu araştırmacılar, okul aidiyetinin akademik başarı, akademik motivasyon ve okula devam gibi yaşantılar ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Örneğin, Arslan (2016) aidiyet duygusu düşük olan öğrencilerin daha düşük akademik başarıya, eğitimsel amaçlara ve akademik öz-yeterliğe sahip olduklarını ifade etmiştir. Birçok çalışmada okul aidiyeti ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerinde durulmuş ve akademik başarı yüksek olan öğrencilerin, akademik başarı düşük olanlara göre, aidiyet duygusunun daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Anderman, 2003; Booker, 2006; Goodenow ve Grady, 1993; Pittman ve Richmond, 2007; Sarı, 2013). Arslan ve Duru (2017) yaptıkları çalışmada okul aidiyetinin öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve öğrenmeden zevk alma gibi okul işlevleri ile ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir. Diğer bir çalışmada ise okul aidiyet duygusu yüksek olan bireylerin akademik motivasyon ve amaçsal davranma düzeylerinin daha yüksek ve okul devamsızlık düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur (Sánchez, Colón ve Esparza, 2005). Ayrıca yapılan boylamsal çalışmalar okul aidiyetinin bireyin akademik öz-yeterlik, akademik başarı, motivasyon gibi okul işlevleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Gillen-O'Neel ve Fuligni (2013) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada, okul aidiyetinin öğrencilerin akademik motivasyon ve başarıları üzerinde önemli rol oynadığı bulunmuştur. Benzer şekilde McMahon, Parnes, Keys ve Viola (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, okul aidiyetinin öğrencilerin okul doyumunu ve akademik öz yeterlik düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, bu araştırmacılar aidiyetin okul stres yaşantılarının etkilerinin öğrencinin akademik yaşantıları üzerindeki olumsuz etkisini azalttığını ve olumlu yaşantıları arttırdığını ifade etmişlerdir. Özetle, okul aidiyetinin öğrencinin okul işlevlerini artırmakla kalmayıp psikopatolojiye dönüşecek problemleri davranışları ve durumları önlemeye ilişkili olduğu da ifade edilmiştir.

Okul aidiyetinin öğrencilerin okul işlevleri üzerindeki etkisinin yanı sıra, yapılan çalışmalar aidiyet düzeyi yüksek olan bireylerin daha az uyum sorunları sergilediklerini göstermiştir (Altınsoy ve Özyer, 2018; Arslan ve Renshaw, 2018a; Booker 2006; Osterman, 2000; Pittman ve Richmond 2007). Bu çalışmada psikolojik uyum kavramı dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranış problemlerini içerecek şekilde ele alınmıştır. Yüksek düzeyde okul aidiyetinin yüksek benlik saygısı (Duru, 2015; Hernández, Robins, Widaman ve Conger, 2017), düşük şiddet eğilimi (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005), düşük içselleştirilmiş problem ve dışsallaştırılmış davranışlar ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Arslan, 2018a; Anderman, 2003; Bond ve diğerleri, 2007). Newman, Lohman ve Newman (2007) ergenlerde okul aidiyeti ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okul aidiyeti arttıkça ergenlerde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerinin azaldığını iletmıştır. Benzer bir çalışmada, Cruwys ve diğerleri (2013) bireyin kendisini bir grubun anlamlı ve değerli bir parçası olarak görmesi hem psikolojik problemler üzerinde hem de ruhsal problemlerin gelişiminde önemli bir koruyucu faktör olarak işlev gördüğünü bulmuşlardır. Newman, Newman, Griffen, O'Connor ve Spas (2007) okul aidiyeti arttıkça depresif belirtilerin azaldığını bulmuş ve ortaokuldan liseye geçişte öğrencilerde okul aidiyetinin azalmasıyla birlikte depresyonda önemli bir artışın yaşandığını belirtmişlerdir. Duru ve Arslan (2014) evden kaçan kız ergenler üzerinde yaptıkları bir çalışmada, evden kaçma davranışı ile okul ve aile aidiyet yoksunluğunun ilişkili olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin okul aidiyet duygularının yüksek olması gelişimsel süreçte karşılaştıkları psikolojik problemler üzerinde koruyucu rol oynadığı ve bu öğrencilerin davranış problemlerini önleyebildiği şeklinde değerlendirilmektedir (Bond ve diğerleri, 2007; Lester, Waters ve Cross, 2013). Diğer taraftan öğrencinin kendisini okulda dışlanmış veya kabul edilmemiş olarak algılaması, daha fazla duygusal ve davranışsal sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Arslan, 2018a).

İlgili alanyazın ışığında ve elde edilen araştırma sonuçları dikkate alındığında, ergenlik döneminde okul aidiyet duygusunun öğrencilerin okul işlevleri ve psikolojik uyum düzeyleri üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Birçok araştırmacı okul aidiyet duygusunun bireyin akademik, duygusal, sosyal ve davranışsal yaşantıları üzerinde önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir (Arslan ve Duru, 2017; Baumeister ve Leary, 1995; Booker, 2006; Cruwys ve diğerleri, 2013; Osterman, 2000; Pittman ve Richmond, 2007; Tian, Zhang, Huebner, Zheng ve Liu, 2016). Son yıllarda Türkiye'de okul aidiyetine ilişkin yapılan çalışmalarda (Örn., Altınsoy ve Eryılmaz, 2017; Arslan ve Duru, 2017; Doğan ve Özdemir, 2019; Sarı, 2013) önemli bir artış yaşanmasına rağmen, özellikle hem bireysel hem de bağlamsal faktörleri kapsayacak şekilde çalışmaların sınırlı olduğu

görülmektedir. Tüm bunlara ek olarak, ergenlik döneminde bireyin kimlik gelişiminde aile ve arkadaş ilişkilerinin etkisi dikkate alındığında (Arslan ve Duru, 2017; Yıldırım, 1997) aidiyet duygusunun ergenin sağlıklı bir kimlik gelişimi ile de yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Ragelienė, 2016). Sonuç olarak, ilgili alanyazın ve kuramsal yapılar çerçevesinde, bu çalışmadaki temel araştırma soruları (a) okul aidiyetinin okul işlevleri ve psikolojik uyumun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ve (b) okul aidiyetinin okul işlevleri ve psikolojik uyumun ne kadarını açıkladığını incelemektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul aidiyet duygusunun okul işlevleri ve psikolojik uyum ile olan ilişkisinin incelendiği bu çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı kesitsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini yaşları 11 ile 18 arasında değişen 333 ergen öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların %55.9'u (186) kız ve %44.1'i (147) erkek öğrencidir ve yaş ortalamaları 15.45'tir ($ss=1.75$). Katılımcıların %25.5'i ortaokul ve %74.5'i lise öğrencisidir. Öğrencilerin %17.6'sı ailesinin ekonomik düzeyini düşük, %31.2'si orta ve %51.2'si yüksek olarak belirtmiştir. Öğrencilere araştırma konusu ve ölçme araçları hakkında bilgi verildikten sonra uygulama sürecine geçilmiştir. Veri toplama araçları tek bir ölçme aracı haline getirilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilere dağıtılmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Eksik veya hatalı veri, kayıp ve uç değerler nedeniyle 24 öğrenciye ait veri, analizlerden çıkartılmıştır. Veri toplama araçları katılımcılar tarafından ders saati içerisinde doldurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ilgili alanyazın ve kuramsal yapılardan hareketle, bireysel ve bağlamsal değişkenleri ölçmek amacıyla birden çok farklı ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Okul Aidiyeti. Arslan ve Duru (2017) tarafından Türkiye'de ortaokul ve lise öğrencilerinde aidiyet duygusunu ölçmek amacıyla geliştirilen Okul Aidiyet Ölçeği (OAÖ), öğrencilerin okul aidiyetini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek 10 madde ve okuldan dışlanma ile okulda kabul edilme olmak üzere iki alt ölçekten oluşan bir öz-bildirim veri toplama aracıdır (*Kendimi bu okulun bir parçası olarak görüyorum.*, *Kendimi bu okula ait hissetmiyorum.*). Tüm maddeler (1) *neredeyse hiçbir zaman* ile (4) *neredeyse her zaman* arasında değişen dördümlü likert yapı kullanılarak puanlanmaktadır. Ölçek alt ölçekler şeklinde kullanılabileceği gibi olumsuz maddeler tersten puanlandıktan sonra toplam puan üzerinden de okul aidiyetini ölçmektedir. Ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelendiği çalışma, ölçeğin güçlü iç tutarlık ve uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir ($\chi^2 = 65.389$, $df = 34$, $p = .001$; SRMR = .046, RMSEA [90 % CI] = .065 [.038-.082], CFI = .97, TLI = .96). Benzer şekilde bu çalışmada da ölçeğin güçlü iç tutarlık değerine sahip olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 1).

Psikolojik Uyum Problemleri. Öğrencilerin okuldaki psikolojik uyumunu değerlendirmek için Arslan (2018b; 2018c) tarafından geliştirilen Genç Dışsallaştırılmış Davranışlar Ölçeği (GDDÖ) ve Genç İçselleştirilmiş Davranışlar Ölçeği (GİDÖ) kullanılmıştır. Her iki ölçekte Türkiye'deki çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal sorunları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. GDDÖ 12 maddeden oluşan (*Sık sık arkadaşlarımla kavga ederim.*, *Dikkatimi yaptığım işe vermekte zorlanırım.*) ve davranım bozuklukları, dikkat eksikliği ile hiperaktivite olmak üzere üç alt ölçekten meydana gelen dördümlü likert yapıda (1= *neredeyse hiçbir zaman* ile 4= *neredeyse her zaman*) öz-bildirim tarzı bir ölçme aracıdır. Ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirliğin incelendiği çalışmada, ölçeğin iyi uyum değerleri ürettiği ($\chi^2 = 95.54$, $df = 51$, $p < .001$, CFI = .96, TLI = .97, RMSEA (95% CI) = .060 (.041, .079) ve güçlü iç tutarlık ($\alpha = .79-.83$) değerine sahip olduğu görülmüştür (Arslan, 2018b). Diğer bir ölçme aracı olan GİDÖ 10 maddelik (*Kendimi rahatlatma ve sakinleştirmede zorlanırım.*, *Kendimi üzgün ve karamsar hissediyorum.*), iki alt ölçekten oluşan ve dördümlü likert yapıda (1= *neredeyse hiçbir zaman* ile 4= *neredeyse her zaman*) öz-bildirim tarzı bir ölçme aracıdır. Araştırma sonuçları ölçeğin iyi uyum değerlerine ($\chi^2 = 59.38$, $df = 34$, $p < .05$, CFI = .97, TLI = .95, RMSEA [95% CI] = .061 [.034, .086]) ve güçlü bir iç tutarlığa ($\alpha = .85-.90$) sahip olduğunu göstermiştir (Arslan, 2019b). Her iki ölçme aracı için bu çalışmada elde edilen bulgular, iyi düzeyde iç tutarlık

değerlerine sahip olduklarını göstermiştir (Bkz. Tablo 1).

Okul İşlevleri. Çalışmanın kuramsal altyapısını oluşturan kuramlar perspektifinden okul işlevlerini bireysel ve toplumsal düzey ve bağlamlarda ölçebilmek için farklı ölçme araçları kullanılmıştır. Buradan hareketle katılımcıların okul işlevlerini toplumsal düzeyde değerlendirmek amacıyla Öğrenci Prososyallik Ölçeği (ÖPÖ), bireysel/intrapsişik düzeyde işlevlerini gözlemlemek için Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖÖİÖ), yine bireysel/işsel düzeyde akademik doyumu ölçmek için Akademik Doyum Ölçeği (ADÖ) ve son olarak okul yaşantılarına ilişkin önemli bir gösterge olarak kabul edilen öğrencilerin akademik başarıları (aldıkları son karne notu) kullanılmıştır. Böylece okul işlevlerinden hem işsel/bireysel hem de toplumsal/bağlamsal boyutlar ele alınmış ve çok daha kapsayıcı ve bütüncül bir bakış açısı sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin prososyal davranışları Öğrenci Prososyallik Ölçeği (ÖPÖ) aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ölçek dört maddeden oluşmakta (*Bu okuldaki insanlar için iyi şeyler yaparım.*) ve dörtlü likert yapı (1= *neredeyse hiçbir zaman* ile 4= *neredeyse her zaman*) kullanılarak derecelendirilmektedir (Renshaw, 2014). Bu araştırma kapsamında ölçeğin uyarlama çalışması yapılmış ve bu örneklem üzerinde psikometrik özellikleri incelenmiştir. Ölçek ilk olarak Türkçe ve İngilizce diline hakim üç uzman tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra İngilizce'ye geri çeviri yapılarak ölçeğin aslı ile karşılaştırması yapılmıştır. Çeviri çalışması sonrasında doğrulayıcı faktör analizi ile bu örneklem üzerinde faktör yapısı test edilmiştir. Birinci ve üçüncü maddeler arasında modifikasyon yapıldıktan sonra, analiz sonuçları ölçeğin iyi düzeyde uyum değeri ürettiğini ($\chi^2 = 2.816$, $sd = 1$, $p = .093$; RMSEA [90 % CI] = .074, CFI = .99, TLI = .99) ve güçlü iç tutarlık ($\alpha = .79$) ve gizil değişken güvenilirlik (latent construct reliability) katsayısına ($H = .81$) sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin faktör yük değeri .63 ile .82 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin ergenlerde prososyal davranışları ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okulda pozitif işlevlerini ölçmek amacıyla Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖÖİÖ) kullanılmıştır. Ölçek 16 maddelik dörtlü likert tarzı bir öz bildirim ölçeğidir (*Başarılı bir öğrenciyimdir., Okulda iyi işler yaparım., Okulda öğrenirken ve çalışırken mutlu olurum.*) (Renshaw, Long ve Cook, 2015). Renshaw ve Arslan (2016) tarafından Türk ergenler için psikometrik özellikleri incelenmiş, ölçeğin iyi uyum değerine ($\chi^2 = 411.45$, $df = 98$, $p < .001$, CFI = .908, SRMR = .054, RMSEA [90% CI] = .078 [.071, .086]) ve güçlü iç tutarlık ($\alpha = .89$) düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Sosyal bağlılık ve aidiyet duygusu arasındaki güçlü ilişki dikkate alındığında, bu çalışmada ölçeğin okula bağlılık boyutu analizlere dahil edilmemiştir.

Ergenlerin okul işlevleri kapsamında akademik doyumları Akademik Doyum Ölçeği (ADÖ) aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ölçek beş maddelik beşli likert yapıda bir ölçme aracıdır (*Bir bütün olarak bu okuldan aldığım eğitimden memnunum.*) (Schmitt, Oswald, Friede, Imus ve Merritt, 2008). Ölçeğin uyarlama çalışması Balkis (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, ölçeğin tek faktörlük yapısının varyansın %63.70'ini açıkladığı ve güçlü iç tutarlık değerine ($\alpha = .86$) sahip olduğu bulunmuştur. Son olarak, öğrencilerin akademik başarıları, son aldıkları karne notu ile değerlendirilmiştir. Bu amaçla öğrencilere son aldıkları karne notuna yönelik tek maddelik bir soru yöneltilmiş ve belirtmeleri istenmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, tüm ölçeklerin iyi düzeyde iç tutarlık değerlerine sahip olduklarını göstermiştir (Bkz. Tablo 1).

Verilerin Analiz Edilmesi

Verilere ilişkin kayıp ve uç değerler incelendikten sonra, değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler incelenmiştir. Kline (2005) göre basıklık değerinin 3.0 ve çarpıklık değerinin 10.0 değerinin altında olması normallik varsayımının sağlandığının önemli bir göstergesidir. Değişkenlere ilişkin normallik varsayımı basıklık ve çarpıklık değerleriyle incelenmiştir. Daha sonra Pearson korelasyon analizi aracılığı ile değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Son olarak, okul aidiyet duygusunun öğrencilerin okul işlevleri ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki yordayıcı etkisi, yol analizi (path analysis) aracılığı ile test edilmiştir. Yol analizi yapısal eşitlik modeli kapsamında bağımsız değişkenin bir veya birden çok bağımlı değişken üzerinde yordayıcı etkisini görmeye olanak tanıyan bir analiz türüdür. Elde edilen etki büyüklüğü (R^2), Cohen (1988) tarafından önerilen değerlendirme çerçevesinde yapılmıştır (<.06 = düşük, .06–.14 = orta, $\geq .14$ = büyük). Araştırma

kapsamında yapılan tüm analizler, SPSS 25 ve AMOS 24 paket programlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Okul aidiyetinin öğrencilerin okul işlevleri ve uyumu üzerindeki etkisini incelemekten önce, değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler incelenmiştir. Bu analizler kapsamında değişkenlere ilişkin normallik varsayımına ve iç tutarlık değerlerine de bakılmıştır. Daha sonra değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo I

Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Ort.	ss	Basıklık	Çarpıklık	α
Okul aidiyet	31.44	6.25	-.40	-.67	.85
Akademik başarı	78.17	9.49	-.17	-.29	–
Öğrenmeden zevk alma	12.43	2.90	-.67	-.14	.78
Eğitimsel amaçlar	13.25	2.78	-.96	.28	.82
Akademik yeterlik	12.66	2.68	-.54	-.30	.86
Akademik doyum	18.70	5.12	-.74	-.06	.79
Prososyal davranışlar	13.90	2.56	-1.55	2.08	.84
İçselleştirilmiş problemler	19.60	4.81	.69	.45	.76
Dışsallaştırılmış problemler	20.95	7.03	.57	-.07	.88

Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler, basıklık değerinin -1.52 ile .69 arasında, çarpıklık değerinin -.67 ile 2.08 arasında değiştiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, değişkenlerin analizler için gerekli olan normallik varsayımını karşıladıklarını göstermektedir (Kline, 2005). Ayrıca ölçeklere ilişkin iç tutarlık değerleri, tüm ölçeklerin kabul edilebilir ve güçlü arasında değişen iç tutarlık değerine ($\alpha = .76-.88$) sahip olduklarını göstermektedir. Betimleyici istatistikler incelendikten sonra, değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

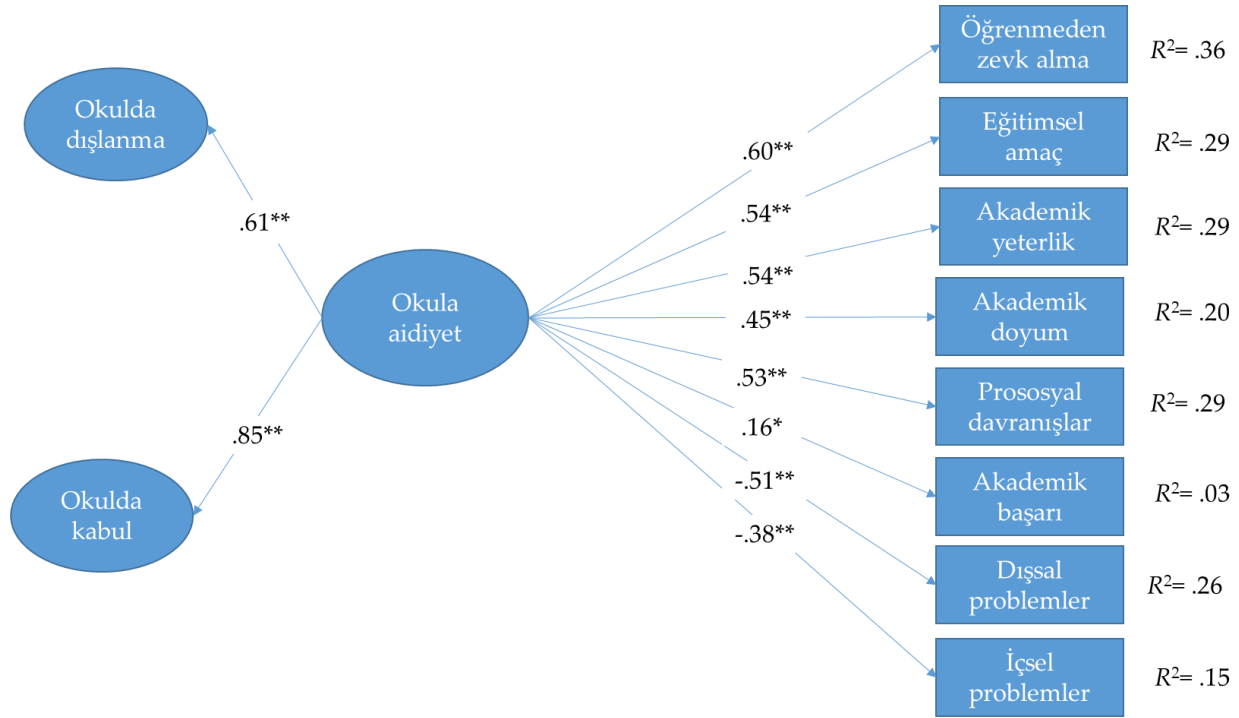
Tablo II

Değişkenler Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	OA	AB	ÖZA	EA	AY	İP	DP	AD	PD
Okul aidiyet	1								
Akademik başarı	.15*	1							
Öğrenmeden zevk alma	.45**	.11	1						
Eğitimsel amaçlar	.44**	.19**	.67**	1					
Akademik yeterlik	.42**	.39**	.56**	.57**	1				
İçselleştirilmiş problem.	-.39**	-.15*	-.29**	-.33**	-.27**	1			
Dışsallaştırılmış problem.	-.43**	-.06	-.34**	-.33**	-.37**	.57**	1		
Akademik doyum	.34**	.13*	.42**	.44**	.31**	-.20**	-.22**	1	
Prososyal davranışlar	.45**	.24**	.43**	.44**	.40**	-.34**	-.24**	.42**	1

* $p < .05$, ** $p < .001$

Korelasyon analiz sonuçları, okul aidiyeti ile akademik başarı ($r = .15, p < .05$), öğrenmeden zevk alma ($r = .45, p < .001$), eğitimsel amaçlar ($r = .44, p < .001$), akademik yeterlik ($r = .42, p < .001$), akademik doyum ($r = .34, p < .001$) ve prososyal davranışlar ($r = .45, p < .001$) arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca okul aidiyetinin içselleştirilmiş ($r = -.39, p < .001$) ve dışsallaştırılmış ($r = -.43, p < .001$) problemler ile negatif yönde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerde okul aidiyeti artarken duygusal ve davranışsal problemlerin azaldığını ve okul işlevlerinde de anlamlı bir artışın olduğunu göstermektedir. Korelasyon sonuçları incelendikten sonra, okul aidiyetinin öğrencilerin okul işlevleri ve uyumu üzerindeki yordayıcı etkisini görmek amacıyla yol analizi yapılmıştır. Yol analizine ilişkin elde edilen bulgular Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Okul aidiyetinin öğrencilerin okul işlevleri ve psikolojik uyumu üzerindeki etkisine ilişkin yol analizi sonuçları
* $p < .05$, ** $p < .001$.

Analiz sonuçları incelendiğinde, okul aidiyetinin tüm değişkenleri anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Okul aidiyetinin öğrencilerin akademik başarı ($\beta = .16$, $p < .05$), öğrenmeden zevk alma ($\beta = .60$, $p < .001$), eğitimsel amaçlar ($\beta = .54$, $p < .001$), akademik yeterlik ($\beta = .54$, $p < .001$), akademik doyum ($\beta = .45$, $p < .001$) ve prososyal davranışlarını ($\beta = .53$, $p < .001$) pozitif yönde ve anlamlı ve orta düzeyde yordadığı görülmüştür. Diğer yandan okul aidiyetinin öğrencilerin içselleştirilmiş ($\beta = -.38$, $p < .001$) ve dışsallaştırılmış ($\beta = -.51$, $p < .001$) problemlerini negatif yönde ve anlamlı ve orta düzeyde yordadığı bulunmuştur. Etki büyüklükleri açısından bakıldığında, akademik başarı ($R^2 = .03$) dışındaki diğer tüm değişkenler üzerinde okul aidiyetinin güçlü bir etkisinin ($R^2 = .15$ ile $.36$ arasında) olduğu görülmektedir. Okul aidiyetinin okul işlevlerinden öğrenmeden zevk almanın güçlü bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Psikolojik uyuma ilişkin sonuçlara bakıldığında ise okul aidiyetinin içselleştirmiş problemlere göre dışsallaştırılmış problemlerin daha güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, okul aidiyetinin öğrencilerin okul işlevleri ve uyumları üzerinde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Okul ergenin yaşamında merkezi bir konumdadır. Okula yönelik ergenin daha olumlu duygular içerisinde olması ve kendisini okulun bir parçası olarak görmesi, onun hem eğitimsel hem gelişimsel işlevleri üzerinde önemli bir yer edinmektedir (Arslan, 2016; Korpershoek ve diğerleri, 2019). Bu çalışmada ergenlerde okul aidiyet duygusunun okul işlevleri ve psikolojik uyum üzerindeki etkisi incelenmiştir. Korelasyon analiz sonuçları, ergenlerde okul aidiyeti artarken içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemlerin azaldığını ve okul işlevlerinde de anlamlı bir artışın olduğunu göstermektedir. Yol analiz sonuçları, okul aidiyetinin tüm değişkenlerini anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Okul aidiyetinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenmeden zevk alma, eğitimsel amaçlar, akademik yeterlik, akademik doyum ve prososyal davranışlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Diğer yandan okul aidiyetinin ergenlerde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemleri negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Akademik başarı dışındaki diğer tüm değişkenler üzerinde okul aidiyetinin güçlü bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, okul aidiyetine ilişkin alanyazınla ve yapılan çalışmalar ile uyumakta,

ergenlerde aidiyet duygusu arttıkça öğrenmeden zevk alma, eğitimsel amaçlar, akademik yeterlik, akademik doyum, prososyal davranışlar ve akademik başarının arttığını göstermektedir. Aidiyet duygusu bireyin gelişim sürecinde (Baumeister ve Leary, 1995) ve okul yaşantısında (Arslan ve Duru, 2017; Kim ve diğerleri, 2019) temel bir motivasyon kaynağı olarak tanımlanmaktadır. Psikolojide bireyin içsel süreçlerini merkeze alan ve son yıllarda daha fazla araştırmaya konu olan öz-belirleme kuramına göre bireyin psikolojik açıdan sağlıklı ve üretken olup motivasyonun yüksek olması için en önemli koşullardan birisi de aidiyettir (Çankaya, 2016; Deci ve Ryan, 2000). Benzer şekilde kabul ve kararlılık terapisi de aidiyetin kuramsal bir yere sahip olduğunu göstermiştir (Hayes ve diğerleri, 2012; Tanhan, 2019). Bireyin okul ortamında kabul görmesi ve değerli olduğunu hissetmesi veya bireye saygı duyulması, olumlu yaşantıları arttırırken okuldan dışlanması, reddedilmesi veya kendini değersiz olarak görmesi birçok gelişimsel probleme neden olabilmektedir (Joyce ve Early, 2014; Osterman, 2000; Pate, Maras, Whitney ve Bradshaw, 2017). Örneğin, okul ortamında dışlanmışlık yaşayan ergenlerin daha fazla duygusal ve davranışsal problemler yaşadıkları ve daha düşük iyi oluş düzeyine sahip oldukları belirtilmektedir (Arslan, 2018a). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile yapılan çalışmalarda paralel olarak okul aidiyet düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarı (Arslan, 2016; Booker, 2004; Goodenow ve Grady, 1993; Sarı, 2013), eğitimsel ve akademik amaçlar, akademik öz-yeterlik (Anderman, 2003; Arslan, 2016) ve akademik motivasyon (Gillen-O'Neel ve Fuligni, 2013) düzeylerinin daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Goodenow (1993) yaptığı çalışmada, okulda aidiyet duygusu arttıkça öğrencilerin motivasyon düzeylerinin arttığı ve akademik başarılarının yükseldiğini bulmuştur. Diğer bir çalışmada ise Faircloth ve Hamm (2005) dört farklı etnik grupta okul aidiyetinin etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, bir grup dışındaki tüm etnik gruplarda okul aidiyetinin öğrencilerin okula değer verme, yeterlik inançları ve akademik başarıları üzerinde etkili bir faktör olduğunu göstermiştir. Roeser, Midgley ve Urdan (1996) tarafından yapılan çalışmada okul aidiyeti arttıkça akademik öz-yeterlik, okula yönelik olumlu duygular, öz-farkındalık ve akademik başarıda da anlamlı bir artışın olduğu bulunmuştur. Boylamsal araştırma sonuçları da okul aidiyet duygusunun öğrencinin eğitimsel işlevleri üzerinde önemli bir faktör olduğunu desteklemektedir (Gillen-O'Neel ve Fuligni, 2013). Ayrıca yapılan bazı çalışmalar okul aidiyet duygusunun stres durumları karşısında bireyin okul işlevleri üzerinde koruyucu etkiye sahip olabileceğini ortaya koymuştur (Mcmahon ve diğerleri, 2008). Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen bulgular ilgili kuramsal yapılar ve alanyazın ile tutarlı olarak, okul aidiyetinin ergenlerin okul işlevleri üzerinde önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, bu konuda yapılacak araştırma ve uygulamalara ışık tutacak niteliktedir.

Okul aidiyet duygusu ve psikolojik uyum problemleri arasındaki ilişki incelendiğinde, yüksek düzeyde aidiyet duygusuna sahip ergenlerin daha az içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler sergiledikleri bulunmuştur. Özellikle okul aidiyetinin öğrencilerin dışsallaştırılmış davranış problemlerinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bireyin kendisini bir grubun anlamlı ve değerli bir parçası olarak görmesi, bireyin psikolojik uyumu üzerinde önemli bir koruyucu faktör olarak işlev görmektedir (Cruwys ve diğerleri, 2013; Kim ve diğerleri, 2019). Dolayısıyla okul ortamında kendisini değerli görmeyen, kabul edilmeyen ve dışlanmışlık yaşayan ergenlerin akranlarına göre daha fazla psikolojik uyum sorunları yaşadıkları ve iyi oluş düzeyini daha düşük olduğu söylenebilir (Arslan, 2018a). Bu sonuçlar ile tutarlı olarak yapılan çalışmalar, aidiyet düzeyi yüksek olan bireylerin daha az uyum sorunları yaşadıklarını ortaya koymuştur (Altınsoy ve Özyer, 2018; Booker 2006; Osterman, 2000; Pittman ve Richmond 2007). Yüksek düzeyde okula aidiyet duygusunun düşük şiddet eğilimi (Balkıs ve diğerleri, 2005), düşük duygusal ve davranışsal problemlerle ilişkili olduğu bulunmuştur (Anderman, 2003; Arslan, 2018c; Arslan ve Renshaw, 2018b; Bond ve diğerleri, 2007). Örneğin, Newman, Lohman ve diğerleri (2007) ergenlerde okul aidiyeti ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okul aidiyeti arttıkça ergenlerde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerinin azaldığını rapor etmişlerdir. Diğer bir çalışmada ise eğitim kademeleri arasındaki geçişlerde okul aidiyetinin azalması nedeniyle ergenlerde daha fazla depresif belirtilerinin gözlemlendiği belirtilmiştir (Newman, Newman ve diğerleri, 2007). Aidiyet duygusu zayıf veya düşük olan ergenlerin daha fazla riskli davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Duru ve Arslan, 2014). Pittman ve Richmond (2007) yüksek aidiyet duygusu olan bireylerin daha az duygusal ve davranışsal problem sergiledikleri, akademik olarak daha başarılı oldukları, daha yüksek yeterlik algısına sahip oldukları ve kendilerine ilişkin daha olumlu bir algıya

sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca okul aidiyet duygularının yüksek olması, sadece şu anki psikolojik uyum üzerinde değil aynı zamanda sonraki ruhsal problemler üzerinde koruyucu rol üstlenmekte ve aidiyet duygusu yüksek olan kişilerin daha az duygusal ve davranışsal problemler sergiledikleri görülmektedir (Bond ve diğerleri, 2007; Lester ve diğerleri, 2013). Dolayısıyla okul aidiyet duygusunun bireylerin psikolojik uyumu ve sağlıklı gelişimleri üzerinde önemli rol oynadığı söylenebilir.

Son yıllarda okul aidiyetine yönelik yapılan çalışmalarda önemli bir artış yaşansa da, okulda aidiyet duygusunun bireyin okul yaşantıları ve psikolojik uyumu üzerindeki etkisine ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle Türkiye’de okul aidiyetine ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın olması, yapılacak çalışmaların önemini daha da arttırmaktadır. Bu açıdan bu çalışmanın alanyazında önemli bir boşluğu doldurduğu düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçları, okul aidiyet düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı, öğrenmeden daha fazla zevk ve doyum alan, akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek ve daha fazla prososyal davranışlar sergileyen bireyler olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifade ile ergenlerde okula aidiyet arttıkça okul işlevlerinde de artışın olduğu bulunmuştur.

Bu sonuçlara dayalı olarak okul aidiyetinin okul psikolojik danışmanları ve okul yöneticileri tarafından desteklenmesinin öğrencilerin öğrenme yaşantılarına önemli katkı sağlayacağı söylenebilir. Okul psikolojik danışmanları tarafından akademik başarısızlık, okula devamsızlık gibi olumsuz yaşantılara sahip öğrencilere yönelik yapılacak müdahale çalışmalarında okul aidiyetinin göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır. Ayrıca öğrencilerin okul aidiyet duygusunu desteklemek amacıyla, daha olumlu bir okul ikliminin oluşturulması hem aidiyet duygusuna olumlu yansıyacak hem de öğrencilerin eğitimsel işlevleri ve psikolojik uyumları üzerinde etkili olacaktır (Erdoğan ve Yüzbaşı, 2018; Sarı ve Özgök, 2014; Tanhan, 2018; Tanhan ve Francisco, 2019). Bunlara ek olarak ruh sağlığı alanındaki bazı araştırmacılar Türkiye’de ruh sağlığı hizmetlerinde yarı-deneysel ve deneysel çalışmaların çok az olduğunu bundan dolayı da ruh sağlığı alanında yarı-deneysel çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamışlardır (Buluş ve Şahin, 2019; Tanhan, 2018). Bundan dolayı pozitif psikoloji ve psikopatoloji temelli hazırlanacak ruhsal eğitim ve hizmetlerin kapsamlı ve bütüncül benzer deneysel çalışmalar okul aidiyeti için de yapılabilir.

Araştırma sonuçları, ergenlerde görülen içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler üzerinde aidiyet duygusunun etkili bir faktör olduğunu göstermiştir. Ergenlerde okul aidiyet duygusu arttıkça psikolojik uyum problemlerinin azaldığı görülmektedir. Bireyin psikososyal gelişiminde okul yaşantılarının önemi dikkate alındığında, ruh sağlığı hizmeti sunanların duygusal ve davranışsal problemleri olan öğrencilerle çalışırken aidiyet duygusunun etkisini göz önünde bulundurmaları yararlı olacaktır. Düzenlenecek önleyici ve müdahale edici çalışmalarda aidiyet duygusunu destekleyici yaşantılara yer verilmesi hem ergenin gelişimine olumlu yansıyacak hem de uyum problemlerinin azaltılmasında önemli rol oynayacaktır. Psiko-eğitim programları aracılığıyla öğrencilerin olumlu okul yaşantıları arttırılarak aidiyet duyguları desteklenebilir. Okul psikolojik danışmanları tarafından duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayan öğrencilerle yapılan bireyle psikolojik danışma sürecinde, okul aidiyetinin etkisi dikkate alınarak verilen hizmetlerin destekleyici yaşantıları içerecek şekilde sunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte aidiyet duygusu düşük veya dışlanmışlık yaşayan bireylerin daha fazla uyum problemleri yaşadıkları göz önüne alındığında (Arslan, 2018c; Baumeister ve Leary, 1995) ergenlere yönelik sunulacak ruh sağlığı hizmetlerinde aidiyet duygusunun önemi daha da artmaktadır.

Bu araştırma sonuçlarının bir takım sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmesi yararlı olacaktır. Öncelikle bu araştırma Türkiye’nin batı bölgesinde bulunan bir ildeki iki devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları bütün ortaokul ve lise öğrencisi ergenler için genellenemez. Yapılacak yeni çalışmaların, Türkiye’nin farklı bölgelerini kapsayacak şekilde daha büyük örneklemelerle yapılması yararlı olacaktır. Ayrıca bu çalışmada veriler öz-bildirime dayalı veri toplama araçları ile elde edilmiştir. Farklı ölçme yöntemlerinin kullanılarak yeni araştırmaların yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın ilişkisel tarama modeline dayalı kesitsel bir çalışma olması, elde edilen bulguların neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Bu nedenle okul aidiyetinin okul işlevleri ve psikolojik uyum üzerindeki etkisini görmek amacıyla boylamsal, yarı-deneysel ve deneysel araştırmaların yapılması alanyazında önemli boşlukları dolduracaktır. Son olarak, bu araştırmada aidiyet

duygusunun okul yaşantıları üzerindeki etkisine bakılmıştır ve aidiyet duygusunun temel gereksinimlerden biri olduğu dikkate alındığında, ileriki çalışmalarda ergenlerde okul aidiyetinin farklı psikososyal değişkenler üzerindeki etkisinin incelenmesi de araştırma ve uygulamalar için yararlı olabilir.

Kaynaklar

- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525–538.
- Altınsoy, F. ve Eryılmaz, A. (2017). School belonging in adolescence: Relationships with life goals and attachment patterns. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1038-1051.
- Altınsoy, F. ve Özyer, K. K. (2018). Liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: Umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1751-1764
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5–22.
- Arslan, G. (2016). Relationship between sense of rejection, academic achievement, academic efficacy, and educational purpose in high school students. *Education & Science*, 41(183), 293–304.
- Arslan, G. (2018a). School-based social exclusion, affective wellbeing, and mental health problems in adolescents: A Study of mediator and moderator role of academic self-regulation. *Child Indicator Research*. 11(3), 963-980. doi:10.1007/s12187-017-9486-3
- Arslan, G. (2018b). Development and validation of the Youth Externalizing Behavior Screener: A brief and effective measure of behavioral problems. *International Journal of School & Educational Psychology*. Advance online publication. doi:10.1080/21683603.2018.1466747
- Arslan, G. (2018c). Exploring the association between school belonging and emotional health among adolescents. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 11-21. doi:10.17583/ijep.2018.3117
- Arslan G. (2019a). Positive psychological traits, school functioning, and psychological adjustment in elementary schoolchildren. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*. Advance online publication. doi: 10.1017/jgc.2018.24
- Arslan, G. (2019b). Measuring emotional problems in Turkish adolescents: Development and initial validation of the youth internalizing behavior screener. Manuscript submitted for publication.
- Arslan, G. ve Duru, E. (2017). Initial development and validation of the School Belongingness Scale. *Child Indicators Research*, 10(4), 1043-1058.
- Arslan, G. ve Renshaw, T. L. (2018a). Psychometrics of the youth internalizing problems screener with Turkish adolescents. *International Journal of School & Educational Psychology*. Advance online publication, doi:10.1080/21683603.2018.1459990
- Arslan, G. ve Renshaw, T. L. (2018b). Student subjective wellbeing as a predictor of adolescent problem behaviors: A Comparison of first-order and second-order factor effects. *Child Indicators Research*, 11(2), 507-521. doi: 10.1007/s12187-017-9444-0
- Babakhani, N. (2014). Perception of class and sense of school belonging and self-regulated learning: A causal model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1477–1482. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.420
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Balkis, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusuyla ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 79–96.

- Baumeister, R. ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. ve Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357-e9-357-e18.
- Booker, K. C. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
- Booker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, 89(4), 1-7.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Buluş, M. ve Şahin, S. G. (2019). Estimation and standardization of variance parameters for planning cluster-randomized trials: A short guide for researchers. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 10(2), 179-201.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cruwys, T., Dingle, G. A., Haslam, C., Haslam, S. A., Jetten, J. ve Morton, T. A. (2013). Social group memberships protect against future depression, alleviate depression symptoms and prevent depression relapse. *Social Science & Medicine*, 98(2013), 179-186.
- Çankaya, Z. C. (2016). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1991). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Doğan, S. ve Özdemir, Ç. (2019). Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(69), 205-227.
- Duru, E. (2015). Genel Aidiet Ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 125-135.
- Duru, E. ve Arslan, G. (2014). Evlenmek amacıyla evden kaçan kız ergenler: Bir olgubilim çalışması. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 41(5), 36-48.
- Erdem, Ş. (2017). Attachment to parents and resilience among high school students. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(1), 22-33.
- Erdoğan, M. Y. ve Yüzbaş, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 32(1), 205 - 227
- Faircloth, B. S. ve Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293-309.
- Gillen-O'Neel, C. ve Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Goodenow, C. ve Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.

- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. ve Wilson, K. G., (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2. bs.). New York, NY: The Guilford Press
- Hernández, M. M., Robins, R. W., Widaman, K. F. ve Conger, R. D. (2017). Ethnic pride, self-esteem, and school belonging: A reciprocal analysis over time. *Developmental psychology*, 53(12), 2384-2396.
- Joyce, H. D. ve Early, T. J. (2014). The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: A multilevel analysis. *Children and Youth Services Review*, 39(1), 101-107. doi. 10.1016/j.childyouth.2014.02.005.
- Kansky, J. ve Diener, E. (2017). Benefits of well-being: Health, social relationships, work, and resilience. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(2), 129-169.
- Kim, E. K., Furlong, M. J. ve Dowdy, E. (2019). Adolescents' personality traits and positive psychological orientations: Relations with emotional distress and life satisfaction mediated by school connectedness. *Child Indicators Research*, Advance online publication. doi: 10.1007/s12187-019-9619-y
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Koç, P. (2017). Internet addiction and subjective well-being in university students. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(1), 34-41.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M. ve de Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*. Advance online publication. doi: 10.1080/02671522.2019.1615116
- Lester, L., Waters, S. ve Cross, D. (2013). The relationship between school connectedness and mental health during the transition to secondary school: A path analysis. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 23(2), 157-171.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B. ve Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387-401.
- Newman, B. M., Lohman, B. J. ve Newman, P. R. (2007). Peer group membership and a sense of belonging: Their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence*, 42(166), 241-263
- Newman, B., Newman, P., Griffen, S., O'Connor, K. ve Spas, J. (2007). The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. *Adolescence*, 42(167), 441-459
- O'Neill, F. K. (2009). Giving from our bodily belongings: Is donation an appropriate -paradigm for the giving of bodies and body parts? *HEC Forum*, 21(2), 151-174. doi:10.1007/s10730-009-9094-9
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Pate, C. M., Maras, M. A., Whitney, S. D. ve Bradshaw, C. P. (2017). Exploring psychosocial mechanisms and interactions: Links between adolescent emotional distress, school connectedness, and educational achievement. *School Mental Health*, 9(1), 28-43. doi: 10.1007/s12310-016-9202-3.
- Phan, H. P. (2013). Antecedents and consequences of school belonging: Empirical evidence and implications for practices. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 117-132.
- Pittman, L. D. ve Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270-290.
- Ragelienė, T. (2016). Links of adolescents identity development and relationship with peers: A systematic

- literature review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(2), 97-105.
- Renshaw, T. L. (2014). Preliminary psychometric properties of the Student Prosociality Scale, Academic Perseverance Scale, and Youth Risks and Assets Survey. Social Science Research Network (SSRN2439539): Social Science Research Network (SSRN2439539): http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2439439 adresinden erişildi.
- Renshaw, T. L. ve Arslan, G. (2016). Psychometric properties of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire with Turkish adolescents: A generalization study. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(2), 139-151. doi: 10.1177/0829573516634644.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J. ve Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the student subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534-552. doi:10.1037/spq0000088
- Roeser, R. W., Midgley, C. ve Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of educational psychology*, 88(3), 408-422.
- Sánchez, B., Colón, Y. ve Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619-628.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sarı, M. ve Özgök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 479-492.
- Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A. ve Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 317-335.
- Springer, J. M. (2012). Acceptance and commitment therapy: Part of the "Third Wave" in the behavioral tradition. *Journal of Mental health Counseling*, 34(3), 205-212.
- Stuntz, C. P. (2017). Linking positive psychology and the transtheoretical model: How character strengths and processes of change relate to each other and to exercise. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(2), 85-108.
- Sumi, K. (2017). Reliability and construct validity of the Gratitude Questionnaire 6 Item Form (GQ 6) in a sample of Japanese college students. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(2), 73-84.
- Tanhan, A. (2018). Beginning counselors' supervision in counseling and challenges and supports they experience: Based on developmental models. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 49-71.
- Tanhan, A. (2019). Acceptance and commitment therapy with ecological systems theory: Addressing Muslim mental health issues and wellbeing. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*. Advance online publication. <http://journalppw.com/index.php/JPPW/article/view/172> adresinden erişildi.
- Tanhan, A. ve Francisco, V. T. (2019). Muslims and mental health concerns: A social ecological model perspective. *Journal of Community Psychology*, 47(4), 964-978. doi:10.1002/jcop.22166
- Telef, B. B. (2017). Positive psychology in Turkey: A review study of postgraduate theses. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(1), 42-52.
- Tian, L., Zhang, L., Huebner, E. S., Zheng, X. ve Liu, W. (2016). The longitudinal relationship between school belonging and subjective well-being in school among elementary school students. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1269-1285.
- Yıldırım, A. (1997). Gender role influences on Turkish Adolescent' self-identity. *Adolescence*, 32(125), 217-231.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

School has a central position in the daily life of adolescents, and the adolescents spend a great part of their time in the school setting (Arslan & Duru, 2017). Some students perceive themselves as a meaningful part of the school in this process, and they have more positive feelings and attitudes toward school (Arslan, 2016). This perception of the student being valued and supported by others at school is conceptualized as school belonging (Goodenow & Grady 1993; Osterman, 2000). School belonging is that a student considers himself/herself as a meaningful, important and valuable part of the school (Arslan & Duru, 2017). In addition to these two approaches that are originates more from an individual/intrapsychic perspective, belonging and have connection with others plays a central role in Ecological Systems Theory, EST, (Bronfenbrenner, 1977; Tanhan & Francisco, 2019). Previous research— utilized or just mentioned SDT, ACT, and/or EST perspectives— revealed that school belonging is a significant factor associated with student positive academic, social and emotional outcomes (e.g., Anderman 2003; Arslan & Duru, 2017; Deci & Ryan 1991; Goodenow 1993; Goodenow & Grady, 1993; Osterman, 2000; Tanhan & Francisco, 2019). For example, students with high school belonging reported better academic achievement, higher academic motivation, and lower school absenteeism (Adelabu 2007; Babakhani 2014; Booker, 2006; Phan, 2013; Gillen-O’Neel & Fuligni, 2013). Specifically, many studies have stated the association between school belonging and student academic achievement, and they have indicated students with high academic achievement reported higher sense of school belonging than those with low academic achievement (Anderman, 2002; Booker, 2006; Goodenow & Grady, 1993; Pittman & Richmond, 2007; Sari, 2013). In addition, longitudinal outcomes have supported these findings, revealing that school belonging is closely associated with youth school functioning and adjustment outcomes (Gillen-O’Neel & Fuligni, 2013; McMahon, Parnes, Keys & Viola, 2008). In addition to the effects of school belonging on youth school functioning, studies have demonstrated that students with high levels of school belonging exhibit lower psychological problems, such as internalizing and externalizing problems (Altınsoy & Özyer, 2018; Booker 2006; Osterman, 2000; Pittman & Richmond 2007; Tanhan & Francisco, 2019). For example, high school belonging was found to be associated with high self-esteem (Duru, 2015; Hernández, Robins, Widaman & Conger, 2017), lower violent tendency (Balkis, Duru, & Buluş, 2005), and less internalizing an externalizing problems (Anderman, 2002; Bond et al., 2007). Specifically, students who perceive themselves as excluded or rejected at school reported more emotional and behavioral problems as well as lower wellbeing and academic outcomes (Arslan, 2018a). Although there has been a significant increase in studies of school belonging in recent years, research examining the effect of school belonging on adolescents' psychological adjustment and school functioning have been quite limited. The present study investigated the effects of school belonging on school functioning and psychological adjustment problems in adolescents grounded in self-determination theory, acceptance and commitment therapy, and ecological systems theory.

Method

Sample of the study comprised of 333 adolescents from a middle and high school, with ranging in age between 11 and 18 years (*Mean* = 15.45; *SD*=1.75). Participants were 55.9% (186) female and 44.1% (147) male from two state schools in western part of Turkey. Students' sense of school belonging was measured using the School Belongingness Scale (SBS), and Youth Internalizing and Externalizing Behavior Screener (YIBS; YEBS) were used to assess youth psychological adjustment problems. Moreover, student school functioning was measured using the Students Subjective Wellbeing Questionnaire, Academic Satisfaction Scale, Student Prosociality Scale, and self-report academic achievement. Data analyses were conducted in two steps. Firstly, observed scale characteristics, normality assumption, and correlation analysis were performed. Skewness and kurtosis scores were used to assess normality of the variables. Correlation analysis was conducted to examine the relationships between variables. Following, path analysis was performed to test the effect of the school belonging on adolescent psychological adjustment problems and school functioning. All data analyses were conducted using SPSS 25 and AMOS version 24.

Results

Findings from observed scale characteristics indicated that all variables had relatively normal distribution. Additionally, the results showed that the internal reliability of the scale with present sample were adequate-to-strong, see Table 1. Following, correlation analysis was conducted, demonstrating that school belonging was significantly and positively associated with students' school functioning (r range = .15 to .45) and negatively related to their internalizing and externalizing problems (r = -.39 and -.43). Finally, path analysis outcomes indicated that school belonging significantly predicted all variables. School belonging significantly and positively predicted students' school achievement, joy of learning, educational purpose, academic efficacy, academic satisfaction, and prosocial behaviors (β range = .16 to .60). Furthermore, the results demonstrated that school belonging significantly and negatively predicted internalizing and externalizing problems in adolescents (β = -.38 and -.51). School belonging has a strong effect size on all variables except for academic achievement (see Figure 1).

Conclusion

The present study investigated the association between school belonging and school functioning and psychological adjustment problems in adolescents. Correlation analysis results revealed that school belonging increases while internalizing and externalizing problems decrease and there is a significant increase in school functions. Path analysis outcomes indicated that school belonging significantly predicted all variables. School belonging significantly and positively predicted students' school achievement, joy of learning, educational purpose, academic efficacy, academic satisfaction, and prosocial behaviors. Furthermore, the results demonstrated that school belonging significantly and negatively predicted internalizing and externalizing problems in adolescents. The outcomes provide further evidence, indicating that school belonging has a crucial role in youth school functioning and healthy development. Therefore, school counselors or other mental health providers could promote student sense of belonging at schools to decrease psychological problems and increase positive outcomes at school setting.

Örgütsel Yabancılaşmanın Yordayıcısı Olarak Farklılıkların Yönetimi¹

Ali ÇELİK*
Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA**

Öz: Bu araştırmanın amacı, eğitim kurumlarında farklılıkların yönetiminin örgütsel yabancılaşmaya etkisini incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı ilişkisel tarama türünde desenlenmiştir. Araştırmanın, evrenini İstanbul ili Sultangazi ilçesinde kamuya bağlı okullarda görev yapan 3521 öğretmen, örneklemi ise Sultangazi ilçesinde okul türüne ve okul büyüklüğüne göre belirlenen okullardan 371 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında 'İşe Yabancılaşma Ölçeği' ile 'Farklılıkların Yönetimi Ölçeği' ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizinden bağımlı değişkenin bağımsız değişkeni yordama düzeyini belirlemek için ise regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, farklılıkların yönetiminin örgütsel yabancılaşmanın yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Farklılıkların yönetiminin yönetsel uygulamalar ve politikalar ile bireysel tutum ve davranışlar boyutlarının güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma biçimindeki örgütsel yabancılaşma düzeyinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu ancak örgütsel değerler ve normların güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Farklılık, Farklılıkların Yönetimi, Yabancılaşma, Örgütsel Yabancılaşma

Diversity Management as a Predictor of Organizational Alienation

Abstract: The purpose of the study is to examine the impact of diversity management on organizational alienation in educational institutions. The research is in the correlational model. There are 3521 teachers for the schools in Sultangazi District in Istanbul. The sample of the study consists of 371 teachers in Sultangazi district, which is determined by the type of school and school size. To collect data 'Work Alienation Scale', 'Diversity Management Scale' and the information form consisting of demographic characteristics were used. Frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation were used as descriptive statistical methods. In order to determine the relationship between variables, regression analysis was used to determine the relationship between independent variables. As a result of the study, it was determined that the diversity management is the predictor of organizational alienation. It was also determined that the dimensions of managerial practices and policies and individual attitudes and behaviors of diversity management were significant predictors of the level of organizational alienation in terms of weakness, meaninglessness, isolation, and alienation of school.

Keywords: Diversity, Diversity Management, Alienation, Organizational Alienation

Geliş Tarihi:06.05.2019

Kabul Tarihi:17.09.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

* Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, eposta: alicelikmakf@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8891-4389>

** İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, İstanbul, Türkiye, eposta: s.kara@iku.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1951-7838>

Atıf için/ To cite:

Çelik, A. ve Keskinçilik Kara, S. B. (2019). Örgütsel yabancılaşmanın yordayıcısı olarak farklılıkların yönetimi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 333-356.

Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma

Büyük bir ormanda bulunan bitkiler gibi, bireyler de farklı şekil, boyut, ölçü ve renkte özelliklere sahip olarak dünyaya gelirler. Bu farklılık bireyleri birbirlerinden ayırt etmeye yaramaktadır. Bireyler aynı türden olan fakat özelde birçok özelliği ile bir diğerinden farklılaşan canlılardır. Yıllarca bireylerden hem toplumda hem de örgütlerde; aynı şekilde düşünen, aynı şekilde davranan ve hatta aynı şekilde giyinen insanlar olmaları istenmiştir. Ancak hiçbir baskı, düşünce veya eylem farklılıkların var olduğu gerçeğini değiştirememiştir (Okat, 2010, s.7). Yaşamın bütün alanlarında var olan bireysel farklılıklar, insanların kurduğu ve oluşturduğu örgütsel yaşam içinde de oldukça önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü örgütün işgörenleri arasındaki uyum ve ahenk, örgütsel çıktılar açısından oldukça etkili olmaktadır. Aynı örgütsel hedeflere ulaşmak amacıyla bir araya gelen bireyler, hem öteki işgörenlere ve örgütsel işleyişe uyum sağlamaya gayret ederken hem de kendi özünde bulunan farklılıklarından (cinsiyet, yaş, engellilik vb.) dolayı herhangi bir kısıtlamaya maruz kalmadan yaşamak ve bu farklılıklarına karşı saygılı olunmasını istemektedirler (Sürgevil ve Budak, 2008).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde farklılık kavramı, “Farklı olma durumu, ayrımlılık, başkalık” biçiminde ifade edilmektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde, felsefe alanında farklılık; “Doğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve olguyu bütün ötekilerden ayıran özellik” biçiminde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018). Barutçugil (2004, s. 227) farklılığı, bireylerin kişilik özelliklerini, çalışma stillerini, bedensel özelliklerini, din, milliyet, cinsiyet, eğitim ve bireysel deneyim ve tecrübelerine kadar pek çok özelliği kapsayan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Farklılık, farklı toplumsal kimliklerinden dolayı başkalarını benzer ya da benzer olmayan şeklinde sınıflandıran grup üyeleri tarafından yaratılmış öznel bir olgudur (Mazur, 2010, s. 5-6). Sürgevil (2010, s.10) ise, farklılıkları demografik özellikler; çalışma hayatı ile ilgili bilgi ve beceriler; değerler, inançlar ve davranışlar; kişilik, zihinsel ve edimsel stiller; örgütteki konum ve benzeri niteliklerin tümü olarak ifade etmiştir.

İş hayatında, işgücünü oluşturan bireyler arasında görülen tüm farklılıklar, kişisel özellikler olmakla birlikte, yönetilmesi gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklılıkların etkili bir biçimde yönetilebilmesiyle bütün işgörenleri içine alan bir örgüt kültürü oluşturulması, çoğu kez örgütlerin ve örgüt yöneticilerinin ahlaki ve toplumsal sorumluluk gibi endişelerini gidermekte; birçok kez de örgüt performansını, karlılığını ve verimliliğini artırmaktadır (Sürgevil, 2008, s.1).

Farklılıkların yönetimi, bütün çalışanları içeren, tüm işgörenlere eşit olanaklar oluşturmakla birlikte, çalışanların farklılıklarına saygı duymayı ve farklılıkların, bireysel ve örgütsel amaçların gerçekleşmesi için değerlendirmeyi temel almaktadır. Örgütsel açıdan bu farklılıkların yönetime yansımalarının, meydana getireceği fayda ve zararların bilinmesi önemlidir. Bundan dolayı son yıllarda işgücü farklılığı, birçok örgütün en önde ilgilendiği konulardan biri olmuş ve farklılıkların anlaşılması, günümüzde yöneticiler için bir gereklilik haline dönüşmüştür. Artık yöneticiler örgüte sağlayacağı yararları fark edip, işgörenlerinin ne kadar farklı yetenekleri varsa onları değerlendirmeye ve bu farklılıklardan faydalanmayı benimsemektedirler (Çako, 2012, s. 6).

Farklılıkların yönetimi, insan farklılıklarının olduğu gibi kabul edilmesini benimseyen bir yönetim şekli olarak örgütlerde hiçbir kişi ve gruba ayrıcalık yapılmamasını temel ilke kabul ederek; bütün farklılıkların, bireysel ve örgütsel amaçların gerçekleşmesi için yararlanılmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda farklılıkların yönetimi, örgütteki bütün işgörenlerin yeteneklerini ve becerilerini ortaya çıkarabilmeyi hedefleyen kapsamlı bir yönetim anlayışıdır (Memduhoğlu, 2007, s. 4).

Farklılıkların yönetiminde temel amaç, birçok farklılıktan ortak bir noktaya ulaşabilmektir. Farklılıkların yönetimi, örgüt bünyesindeki işgörenlerin beceri ve yeteneklerinin örgütün amaçları ve çıkarları doğrultusunda kullanılıp, çalışanların mevcut potansiyellerinin maksimum düzeye çıkarılarak çalışanların gerçek potansiyellerine ulaşmalarını temin edip örgüt amaçlarına ve çıkarlarına katkı sağlayacak şekilde örgüt atmosferi yaratma sürecidir (Gökçen ve Çavuş, 2014, s. 531).

Sürgevil’e (2008, s. 126) göre, farklılıkların yönetimi, işgörenler ve örgüt açısından bir gelişim unsuru ve

örgütlerde üretimi, etkinliği, etkililiği arttırmak için etki gücü yüksek bir yönetim şeklidir. Farklılıkların yönetimi, ayrımcılık yapmadan tüm işgörenlere eşit fırsat ve çalışma koşulları sağlayan, örgüt içindeki işgörenlerin bütün farklılıklarına saygı duyan, değer veren ve bu farklılıklardan, örgüt performansını artıracak ve örgüte rekabetçi üstünlük sağlayacak şekilde yararlanılan yönetsel bir anlayıştır.

İşgörenlerin iş hayatına taşıdıkları farklılıklar örgüt açısından hem tehdit hem de zenginlik olma özelliği göstermektedir (Memduhoğlu ve Ayyürek, 2014, s. 176). Bu bağlamda farklılıkların yönetiminin iyi bir şekilde uygulandığı örgütlerde meydana getirdiği avantajlar bulunduğu gibi iyi yönetilemediğinde ise örgüt içinde oluşan olumsuzluklar söz konusudur.

Balay ve Sağlam (2004), farklılıkların yönetiminin yararlarını, yüksek yetenekli elemanları örgütte istihdam etmek, pazarın paylaşımında en iyi pozisyonu elde etmek, üst seviyede yaratıcılık, yeniliğe uyma, ilişkilerin çok kültürlüğe uyması ve yabancı müşteriye hassas olmak şeklinde ifade etmektedirler. Ayrıca kararların etkililiğinin artması, problemlerin çözülmesi ve örgütsel esnekliğin yardımıyla, işgörenlerin morallerini ve verimliliğini yükseltmesini de farklılıkların yönetiminin faydaların arasında belirtmektedirler. Bunlarla beraber yönetsel süreçlerin kalitesini arttırarak, çevresel değişime daha kısa sürede ve daha hızlı uyum sağlayabilme, işten ayrılma, işe devamsızlık ve iş davalarına yönelik maliyetlerin azalması da farklılıkların yönetiminin yararlarındandır.

Farklılıkların yönetiminin, örgütsel bağlılığı azaltmak, iletişim sorunlarının ortaya çıkmasını sebep olmak, çatışma yaşanmasına neden olmak ve ayrımcılığı meşrulaştırma gibi örgütsel sakıncaları olabilmektedir. Örgütsel bağlılığın azalması, iletişim problemlerin ortaya çıkması ve çatışma yaşanması örgütlerin işleyişinde ciddi şekilde sıkıntılar yaşanmasına neden olabilir.

İşyerindeki doyumsuzluklar, şikayetler, rol belirsizlikleri, iş güvenliği konusunda sıkıntılar, kariyer engelleri, keyfi ve özel davranışlar ve bunlara bağlı olarak gelişen düşmanlık-hırs duyguları gibi bir takım etmenler bireysel yabancılaşmanın yanında, örgütsel yabancılaşmaya da yol açmakta ve çalışanların örgüte karşı yabancılaşmalarına neden olabilmektedir (Gökçen ve Çavuş, 2014, s. 529).

Yabancılaşma bireyin insan olmaktan uzaklaşmasıdır. Bireyin insan olma halinden uzaklaşması ise kişinin insani değerlerini yitirmesi sonucunda kişilerin sosyal ilişkilerinde birbirlerinden kopması ve uzaklaşmasıdır. Bu bakımdan yabancılaşma, bireyin kendisinden, ürettiği üründen, yaşadığı doğal, toplumsal ve kültürel çevresinden uzaklaşmasına rağmen çevresinin kontrolünde hayatını devam ettirmesi olarak ifade edilebilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009, s. 320).

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “yabancılaşmak” fiili; “Tanımaz, bilmez duruma gelmek, yabancı olmak, bigâne düşmek”; “Alışmamak, yadırgamak, yabancılık çekmek” kelimeleriyle tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Marx (2013, s. 11) yabancılaşmayı bireyi, kendi faaliyetlerinin ürünlerine, üretkenliğin kendisine, içinde yaşadığı dünyaya, kendisine, insanlığına ve diğer bireylere yabancılaştıran fiiller olarak ifade etmektedir.

Fromm (2014, s. 125) yabancılaşmayı, kişinin dünyayı ve kendisini aktif ve etken şekilde değil de, diğer ifadeyle edilgen kabullenmesi hali olarak tanımlamaktadır. Yabancılaşma kişinin kendisini bir nesne olarak hissetmesi durumudur. Bu durumun nedeni de nesne ile öznenin birlikte oluşunun fark edilememesi, dünyanın bir bütünsellik içinde algılanamaması sonucu olarak ifade edilebilir. Tolan (1981, s. 92) ise yabancılaşmanın, bireyin makineleşmesine, metalaşmasına karşı bir isyan sembolü olarak da kullanıldığını ifade etmektedir. Bu özellikleriyle yabancılaşma hem sosyolojik hem psikolojik, hem de siyasal ve felsefi bir anlam taşımaktadır.

Seeman (1959), yabancılaşmanın tek bir tanımının yapılamayacağını, çünkü yabancılaşmanın ortaya çıkmasında hem toplumsal koşulların hem de duygusal kişiliğin etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu duruma bağlı olarak yabancılaşmanın sosyo-psikolojik çerçevede çok boyutlu olarak ele alınmasının gerektiğini söylemektedir (Akt. Şirin, 2009, s. 165). Yabancılaşma çok boyutlu olarak irdelenebilir. İki grubun veya iki kişinin karşılıklı olarak birbirlerine yabancılaşabileceği gibi, bir birey de diğerine karşı yabancılaşabilir. Bu durumda yabancılaşmanın uzaktan veya platonik biçimde olabileceği gibi, karşı tarafa doğrudan düşmanca duygular şeklinde ortaya çıkabileceği söylenebilir (Minaslı, 2012, s. 49-50).

Yabancılaşmayı felsefede ilk dillendiren Alman idealizminin öncüsü Hegel; sosyoloji alanyazınına kazandıran ise Karl Marx olmuştur. Hegel'in "dışsallama", Karl Marx'ın "yabancılaşma", Durkheim'in "dayanışma", Weber'in ise "rasyonalizasyon" ile anlamaya ve anlamlandırmaya çalıştığı yabancılaşma kavramı, daha çok Karl Marx'ın alanyazına kazandırdığı bir kavram olarak bilinmektedir (Çalışkan, 2015, s. 9).

Hegel, yabancılaşmayı bireyin gelişebilmesi için geçirmesi gereken bir evre olarak görmekte ve bireyin bireyselleşmesi şeklinde tanımlamaktadır (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008, s. 120). Hegel'e göre yabancılaşmanın aşılabilmesi için, bu sürecin farkına varılması gerekmektedir (Demirer ve Özbudun, 1998, s. 12). Hegel felsefesinde yabancılaşma, mutlak ruhun kendisine dönmesi sürecidir. Hegel, yabancılaşmanın mecburi bir süreç ve kaçınılmaz bir durum olduğunun ifade etmektedir (Tolan, 2005, s. 285).

Feuerbach yabancılaşmayı; kişinin kendisini nesnelleştirerek tanrıyı yaratması ve yarattığı tanrıyı ululaştırarak onun tutsağı haline gelmesi olarak ifade etmektedir. Feuerbach'a göre kişilerin yarattığı değerler ve düşünceler, yabancı ya da başka birinin ürünü olarak görülmeye başlanmakta ve bireyler kendi özünden uzaklaşmaktadır (Marx, 1993, s. 22-23). Feuerbach'a göre yabancılaşmanın tek pozitif yanı, bireyin benliğini dışarda araştırmasından sonra kendi içerisinde araştırmaya iten bir dönem ortaya çıkarmasıdır. Başka bir deyişle yabancılaşmaya neden olan din ve Tanrı imgesi, insana bir büyütme aynası görevi görmektedir (Demirer ve Özbudun, 1998, s. 16).

Marx, yabancılaşmayı ele almaya Hegel'i ve Feuerbach'ı eleştirerek başlamıştır. Hegel'i yabancılaşmayı nesnelleşme ile aynı gördüğü ve kişinin yabancılaşmasını bilincinin yabancılaşması şeklinde irdelediği için, Feuerbach'ı ise yabancılaşmayı sadece dinsel yabancılaşmaya indirgediği için eleştirmiştir. Marx, yabancılaşmayı düşünsel ve zihinsel yaklaşımdan kurtararak, yabancılaşmayı soyut olmayan, yaşanan ve sosyal gerçeklik içinde ele almıştır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009, s. 318).

Marx "1844 El Yazmaları" adlı eserinde, güncel iktisadi bir olgudan hareket ettiklerini ifade etmektedir. Marx'a göre, çalışan ne kadar fazla zenginlik üretir, ürettiği şeyler ne kadar fazla olursa, o kadar yoksullaşır. Ne kadar çok mal üretirse, o kadar ucuz bir mal haline dönüşür. Bireylerin, dünyasının kıymetsizleşmesi, nesnelerin dünyasının kıymetlenmesi ile doğru orantılıdır. Nesneler değerlendirilince insanlar değersizleşir. Emek yalnızca meta üretmekle kalmaz; meta ürettiği oranda, kendini ve çalışanı da alınıp satılan bir mal haline getirir. Böylece emek nesnelleşmekte ve emeğin nesneleşmesi, işçinin yoksunlaşması olarak görülmektedir. (Marx, 1993, s. 140).

Marx (1993, s. 141), işçinin kendi emek ürünü karşısındaki ilişkisinin, yabancı bir nesne karşısındaki ilişkisi ile aynı şekilde olduğunu ifade etmektedir. Marx'a göre emek, yabancılaşmanın önemli bir göstergesidir. Marx, yabancılaşmayı, emeğin çalışanın dışında olması, emeğinde çalışanın kendisini olumlamaması, mutsuz olması, çalışanın yaptığı işten dolayı vücuduna ve tenine zarar vermesi olgusuna dayandırır.

Marx, bireyin ancak güçlü mücadelelerle yabancılaşmadan kurtulabileceğini ve farklı biçimler alan bu mücadele için, kuramın gerekli ama işlevini tam olarak yapamayan bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Marx'a göre yabancılaşma, yabancılaşmadan kurtulmanın kolaylıkla ve sahici imkânı ile ancak anlaşılabilir. Marx, yabancılaşmanın en kötü tarafının, gelişimi engellemesi olduğunu ifade ederek (Elma, 2003, s. 25) yabancılaşmanın değişik biçimlerde oluşabileceğini söylemiş ve kavramı dört boyutta irdelemiştir. Bu boyutlar; emeğe, iş sürecine, doğaya ve kendine yabancılaşmadır (Tolan, 1981, s. 145-152).

Seeman'a (1983) göre, yabancılaşmanın anlaşılmanı güçleştiren en önemli özelliği tek bir tanımının yapılamamasıdır. Seeman, yabancılaşma kavramının boyutlara ayrılmasının hem yabancılaşmanın anlaşılması hem de yabancılaşmanın ölçülebilmesi bakımından önemini ifade etmektedir (Akt. Tanrıverdi ve Kılıç, 2016, s. 3). Seeman, yabancılaşma kavramını sınırlandırarak kişiye tesirlerini basamaklar halinde ifade etmiştir. Seeman, yabancılaşmayı beş gruba ayırmıştır. Seeman'a göre kişinin kendisini algılaması ve davranışları bakımından oluşturulan kategoriler şunlardır; Güçsüzlük (Powerlessness), Anlamsızlık (Meaninglessness), Normsuzluk (Normlessness), Yalıtılmışlık (Isolation) ve Kendine Yabancılaşma (Self-estrangement). Seeman, yabancılaşmayı bu şekilde kavramlaştırmasının sebebini, yabancılaşmanın

ölçülebilmesini kolaylaştırmak olarak ifade etmektedir (Şirin, 2009, s. 165).

Seeman güçsüzlüğü, bireyin hayatını etkileyen şartlar üzerinde kontrol sağlayamaması, davranışlarının, beklentilerinden başka bir sonuç oluşturmak için yetersiz olduğunu düşünmesi ve bunun sonucunda yaşayışı ile ilgili olayların kontrolünü yitirmesi biçiminde tanımlamaktadır; anlamsızlığı, kişinin neyin doğru olduğunu kabul etmek konusunda gerektiği kadar bilgilenememesi ve kişisel karar alma durumunda kişinin doğru kabul ettikleri ile toplumun doğru kabul ettiklerinin aynı olmama hali olarak, kuralsızlığı koyulan hedeflere ulaşılabilmek için, kişinin toplumca kabul görmeyen tutum ve davranışları kabullenmesi olarak, yalıtılmışlığı toplumca çok önemli görülen norm ve amaçların insan için önemsiz ve değersiz hale gelmesi olarak tanımlamaktadır (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008; Şirin, 2009; Tolan, 1996).

Örgütsel yabancılaşma, çalışanın çalışma hayatına karşı ilgisinin azalması ve çalışma heyecanının sönmesidir. Yabancılaşma yaşayan çalışan, çalışma hayatını sürdürse bile kendisini kurumun bir parçası olarak hissedemez. Yabancılaşma, görevle ilgili olduğu gibi bireyin ait olduğu gruba karşı da olması muhtemeldir. Yabancılaşmanın en kötüsü, çalışanın kendisine yabancılaşmasıdır. Yabancılaşma sonucunda ortaya çıkan kişinin işinden, kendisinden, etrafından uzaklaşması, kendisini zayıf hissetmesi, çalışma yaşamının anlamsızlaşması, kendi etkililiği ve örgütün amacı bakımından istenilen bir durum değildir (Başaran, 2000, s. 231).

Elma (2003, s. 16) örgütsel yabancılaşmanın nedenlerinin; işgörenin duyuşsal ve bilişsel ruh hali, işgörenin ürettiği ürün, çalışma ortamındaki ilişkiler, örgütsel yapı, teknolojik yapılar ile yönetim ve denetim biçimleri olduğunu söylemektedir. Genel anlamda ise yabancılaşmanın işgörenin içinde bulunduğu bireysel, toplumsal ve kültürel etkenlerden kaynaklanabileceğini söylemektedir. Aiken ve Hage (1966) ve Sarros, Tanewski, Winter, Santora ve Densten (2002) ise bireysel özerkliğin ve karara katılmanın kısıtlı olduğu aşırı bürokratik ve merkezi yapıdaki örgütlerin buna neden olduğunu belirtmektedir. Değer ve kabul görmeyen çalışanlar katı yönetim etkisinde, kendilerinin sadece üretim yapan robotlar olarak görüldüğü hissine kapılır. Bu durumda yabancılaşma bir tepki biçimi olarak ortaya çıkar. Yalnızlık hissi ve işe bağlılığın azalmasıyla birlikte çalışanın işe ve örgüte karşı yabancılaşmasına neden olabilir (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlioğlu, 2006, s. 575). Okullarda ise yönetimin öğretmenlerin beklentilerini yerine getirmemeleri durumunda yabancılaşma yaşanabilmektedir (LeCompte ve Dworkin, 1991). Öğretmenlerde örgütsel yabancılaşma onların genel sağlık durumu, iş performansı, işe devam, mesleki doyum, verimli çalışma, okul bağlılığı üzerinde olumsuz etkilere neden olduğundan eğitimin niteliği için üzerinde durulması gereken bir konudur.

Okullarda farklı özelliklere sahip öğretmenlerin birlikte uyum içinde çalışabilmesi ve bu farklılıkların değer görmesi iş yaşam kalitesini artırıp olumlu sonuçlar ortaya çıkarırken (Akar, 2018; Erdem, 2014), farklılıkların etkili şekilde yönetilmiyor olması okul ve öğretmenler açısından olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Bu olumsuz sonuçlardan biri de yabancılaşma düzeylerinin artmasıdır (Çavuş, Kapusuz ve Biçer, 2016). İnsan kaynaklarının yönetimi, uygulanacak yönetsel politikalar ile örgütün yabancılaşmayı anlama ve yönetme şekli arasında doğrudan ilişkiler bulunmaktadır. Yabancılaşmanın meydana getirdiği olumsuz şartlar, çalışanları etkilemektedir. Bundan dolayı da örgütsel yaşamda istenilmeyen sonuçlar oluşabilmektedir (Durcan, 2007, s. 12). İş yaşamlarının büyük bölümünü sınıfta geçiren öğretmenler, okulun informal yapısı gereği okul yöneticileri ve diğer öğretmenlerle yoğun etkileşim halindedirler. Özellikle okul yöneticileri ile yaşayacakları olumlu mesleki deneyimler onların daha sağlıklı bir örgüt yaşamı geçirmelerine hizmet edecektir. Keskinliç-Kara ve Alabay (2016) okullarda farklılıkların etkili bir şekilde yönetilmesi ile öğretmenlerin arasındaki rekabetin yerini işbirliğinin alabileceğini, birlikte daha iyisi için çalışma ortamının oluşabileceğini ve öğretmenlerin kendilerini ayrılmış veya öteki olarak algılamayıp, bütünün bir parçası olarak algılayabileceklerini vurgulamışlardır. Farklılıkların etkili şekilde yönetilmediği durumlarda ise yabancılaşma gibi olumsuz sonuçlara neden olma potansiyeli bulunmaktadır. Yabancılaşan öğretmen, kurumundan, öğretmenlerden, yöneticilerden uzaklaşan kişidir. Çalıştığı okulda sahip olduğu özellikleri ile kabul görmeyen bir öğretmen gerginlik ve huzursuzluk yaşayacak, bu durum da yabancılaşmaya neden olabilecektir. Bu bakımdan farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin yabancılaşmasında rol oynayabileceğini belirtmek mümkündür. Bu bağlamda farklılıkların yönetimi ve işlevlerinden, yabancılaşmanın önlenmesi sürecinde yararlanılabilir. Bunun yapılabilmesi için öncelikle yabancılaşmanın ve farklılıkların yönetiminin

işlevlerinin iyi anlaşılması, farklılıkların yönetiminden yabancılaşmayı önlemede yararlanılması gerekmektedir. Bu sayede, öğretmenlerin yabancılaşmasının düzeyini ve öğretmenlerin mutlu ve sağlıklı çalışabilmelerini sağlamak için alınacak önlemleri bulmak mümkün olabilecektir.

Örgütsel farklılıkların ve beraberindeki yabancılaşmanın önlenmesinde örgütsel hayatın işleyişinde çalışma atmosferinin daha zevkli ve çalışılabilir olması; çalışanların motivasyonunun yüksek olması; işgörenlerin yeni fikirlere açık olması; işgörenler arasında bilgi paylaşımının ve örgütsel iletişimin artması; öğrenme arzusunun süreklilik göstermesi ve örgütsel gelişimin sürekliliğinin hedeflenmesi; örgütün var olan işgörenlerinin işe devamının sağlanmasında etkin rol oynayacaktır (Gökçen ve Çavuş, 2014, s. 531).

Farklılıkların yönetiminin başarıyla uygulanması konusunda, öncelikle yabancılaşma olgusunun kabul edilmesi, örgüt ikliminin fiziki ve ruhsal olarak iyileştirilmesi, iş hayatının kalitesinin yükseltilmesi gerekmektedir. Ayrıca işgörenler arasındaki işbirliği, ekip çalışması ve kararlara katılmanın yaygınlaştırılması, strese neden olan durumların önlenmesi önemli olmaktadır. Örgüt üyelerinin moral ve motivasyonlarının artırılması, örgütlerin farklılıklara olan ihtiyaçlarının belirlenmesi; farklılıkların yönetiminin örgüte kazandıracağı avantajların yöneticilere ve işgörelere ödüllere teşvik edilerek artırılması gereklidir (Gökçen ve Çavuş, 2014, s. 531).

Farklılıkların yönetimi ve yabancılaşma kavramlarına ilişkin ilgili alan yazını incelendiğinde, bu iki kavramın birlikte çalışıldığı araştırmalara rastlanmamıştır. Ayrıca bu kavramlar birlikte eğitim örgütleri açısından da ele alınıp irdelenmemiştir. Bu bağlamda bu araştırmada, farklılıkların yönetiminin, eğitim örgütlerinde örgütsel yabancılaşmayı etkileme olasılığından yola çıkılarak, eğitim işgörenlerinin en kalabalık kesimini oluşturan öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ile örgütsel yabancılaşması arasındaki ilişkiye dair algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmış olup, “Farklılıkların yönetimi örgütsel yabancılaşmayı yordamakta mıdır?” sorusunun yanıtı aranmıştır. Bu problem doğrultusunda, aşağıdaki sorular araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır:

- 1.Öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
- 2.Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma durumları ne düzeydedir?
- 3.Farklılıkların yönetimi ile örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4.Farklılıkların yönetimi örgütsel yabancılaşmanın yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma yordayıcı ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla sayıda değişkenin birlikte değişip değişmediğini ve/veya değişimin hangi düzeyde gerçekleştiğini tespit etmeyi belirlemek için tasarlanan araştırma modelleridir (Karasar, 2011, s. 81).Araştırmanın yordayan değişkeni farklılıkların yönetimi yordanan değişkeni ise örgütsel yabancılaşma olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul İli Sultangazi ilçesinde kamuya bağlı okullarda çalışan 3521 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini evrendeki öğretmenlerden “oranlı tabakalı örnekleme” yöntemi ile seçilen 371 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde ilkökul, ortaokul ve lise okullarının sayıları ile okullardaki öğretmen sayıları dikkate alınmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi ile alt evrenlerin örnekleme yansıtılması teminat altına alınmış olur. Örneklemini belirlerken her alt tabaka ayrı bir basit yansız örnekleme gibi örneklenir (Balcı, 2010, s. 96).

Sultangazi ilçesinde 2017-2018 öğretim yılında eğitim öğretime devam eden 88 tane kamu okulu bulunmaktadır. Bu okulların 3’ü anaokulu, 30’u ilkökul, 39’u ortaokul ve 16’sı ise lisedir. Örneklem belirlenirken, okulların öğretmen sayısı ölçüt kabul edilmiştir. Öğretmen sayısı 26’dan az olan okullar küçük okul, öğretmen sayısı 26-50 arasında olan okullar orta büyüklükteki okul ve 51 ve üzerinde öğretmen sayısı olan okullar da büyük okullar olarak tanımlanmıştır (Elma, 2003, s. 10). Sultangazi ilçesindeki okullar tabakalı örnekleme tekniğine göre büyük, küçük ve orta büyüklükteki okul olmak üzere büyüklüklerine göre üç

tabakaya ayrılmıştır. İlçedeki 88 okulun 19'unun öğretmen sayısı 26'dan az olduğundan küçük ölçekli okul, 45'inin öğretmen sayısı 26-50 arasında olduğundan, orta ölçekli okul ve 24'ünün öğretmen sayısı 50'den fazla olduğundan büyük ölçekli okul olarak kabul edilmiştir. Örneklem tespitinde hem okul türü hem de okul büyüklüğü dikkate alınmıştır. Okul türüne bağlı olarak 9 ilkokul, 17 ortaokul ve 6 liseden, okul büyüklüğüne göre küçük ölçekli okullardan 5'ine, orta ölçekli okullardan 20'sine ve büyük ölçekli okullardan 7'sine ölçekler ulaştırılarak veriler toplanmıştır. Okullara elden toplam 450 ölçek ulaştırılmış, ulaştırılan ölçeklerden 405 tanesi geri dönmüş olup, dönen anketlerden eksik bilgiler çıkarıldığında 371 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo I'de gösterilmiştir.

Tablo I

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Dağılım Tablosu

Değişkenler	Gruplar	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	183	49,3
	Erkek	188	50,7
Yaş	21 - 30 Yaş	122	32,9
	31 - 40 Yaş	110	29,6
	41 - 50 Yaş	80	21,6
	51 ve üzeri	59	15,9
Medeni Durum	Evli	249	67,1
	Bekar	122	32,9
Öğrenim Durumu	Lisans	316	85,2
	Lisansüstü	55	14,8
Mesleki Kıdem	1 – 6 Yıl	105	28,3
	7 – 12 Yıl	93	25,1
	13 – 18 Yıl	69	18,6
	19 – 24 Yıl	59	15,9
	25 ve Üzeri	45	12,1
Okul Büyüklüğü	Küçük okul (0-25)	104	28,3
	Ortaokul (26-50)	143	38,3
	Büyük Okul (51 ve üzeri)	124	33,4
Okul Türü	İlkokul	139	37,5
	Ortaokul	128	34,5
	Lise	104	28
Branş	Sınıf Öğretmeni	131	35,3
	Branş Öğretmeni	240	64,7
Toplam		371	100

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Balay ve Sağlam (2004) tarafından geliştirilmiş olan “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği” ve Elma (2003) tarafından geliştirilmiş olan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla ayrıca kişisel bilgi formundan da yararlanılmıştır.

“Farklılıkların Yönetimi Ölçeği” (FYÖ) 30 maddeden oluşan beşli likert tipinde bir ölçek olup, (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Orta Düzeyde Katılıyorum, (4) Katılıyorum ve (5) Tam Katılıyorum olarak derecelendirilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonrası ölçeğin Cronbach Alpha değerinin .97 ($\alpha=.96$) olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik değerleri ise 1. alt boyut $\alpha=.89$, 2. alt boyut $\alpha=.92$, 3. alt boyut $\alpha=.98$ olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, maddeler arasında yüksek derecede güvenirliğinin olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini ölçmek için kullanılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği” beşli likert tipindedir ve güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek, (5) her zaman, (4) çoğu zaman, (3) bazen, (2) nadiren ve (1) hiçbir zaman seçeneklerinden oluşmuştur. Araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonrası ölçeğin Cronbach Alpha değerinin .89 ($\alpha=.89$) olduğu, görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik değerleri ise 1. alt boyut $\alpha=.95$, 2. alt boyut $\alpha=.93$, 3. alt boyut $\alpha=.91$, 4. alt boyut $\alpha=.98$ olarak tespit edilmiştir. Bu

değerler, maddeler arasında yüksek derecede güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan veriler, sosyal bilimler için geliştirilmiş olan bir istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait bulgular için frekans ve yüzde kullanılmıştır. Öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ve örgütsel yabancılaşmaya ilişkin algı düzeylerini saptamak amacıyla, yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ayrıca farklılıkların yönetimi ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için korelasyon testi uygulanmıştır. Farklılıkların yönetiminin örgütsel yabancılaşmayı yordayıp yordamadığını ortaya çıkarabilmek için regresyon analiz tekniği kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Araştırmada, anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Farklılıkların yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri alt boyutlar halinde ortalamalar ve standard sapma şeklinde tablolaştırılarak gösterilmiştir.

Tablo II

Öğretmenlerin Bireysel Tutum ve Davranışlar Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamalar Tablosu

İfadeler	X	ss
F2. Öğretmenler, meslektaşlarının bilgi ve becerilerini geliştirme çabalarını desteklerler.	3,35	1,061
F4. Öğretmenler, bireysel sorunlarını çözerken meslektaşlarının farklı deneyimlerine ihtiyaç duyarlar.	3,10	1,035
F5. Öğretmenler, meslektaşları arasındaki farklı düşünme eğilimlerini hoş karşılarlar.	3,25	1,166
F6. Öğretmenler, meslektaşları arasındaki davranış farklılıklarını doğal kabul ederler.	3,28	1,043
Bireysel Tutum ve Davranışlar	3.24	.93

Tablo II’de görüldüğü üzere boyutun toplam değerleri incelendiğinde; öğretmenlerin ($X = 3.24 / 12.97$) okullarda yüksek oranda pozitif yönde bireysel tutum ve davranışlar ortaya konulduğu yönünde fikir beyan ettikleri görülmektedir. Farklılıkların yönetimi ölçeğinin, bireysel tutum ve davranışlar boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldığı madde “Öğretmenler, meslektaşlarının bilgi ve becerilerini geliştirme çabalarını desteklerler.” ($X = 3,35$) iken en az katıldıkları madde ise “Öğretmenler, bireysel sorunlarını çözerken meslektaşlarının farklı deneyimlerine ihtiyaç duyarlar.” ($X = 3,1$) maddesi olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre katılımcıların, bireysel tutum ve davranışlar boyutundaki ifadelerle orta derecede katıldıkları görülmektedir.

Tablo III

Öğretmenlerin Örgütsel Değerler ve Normlar Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamalar Tablosu

İfadeler	X	ss
F7. Öğretmenler, meslektaşları arasındaki farklı yaşam biçimlerine saygı duyarlar.	3,16	0,97
F8. Öğretmenler, meslektaşlarını anlamada empatik davranışlar geliştirirler.	3,18	0,98
F9. Öğretmenler, bir konu hakkında ikna olduklarında kendi davranışlarını olumlu yönde değiştirme eğilimi gösterirler.	2,93	1,04
F10. Öğretmenler ilişkilerinde, önyargılardan çok, esnek düşünme eğilimindedirler.	3,09	0,99
F11. Öğretmenler, kişisel anlayışlarını ileriye götürecek görüş alışverişlerine daima açıktırlar.	3,33	0,94
F12. Öğretmenler, kendilerinden farklı kişilik stiline sahip olanlarla iletişim kurabilirler.	3,21	1,00
Örgütsel Değerler ve Normlar	3,13	1.10

Tablo III’e göre; örgütsel değerler ve normlar boyutunda katılımcıların en çok katıldıkları maddeler, “Öğretmenler, kişisel anlayışlarını ileriye götürecek görüş alışverişlerine daima açıktırlar.” ($X = 3,33$) ve “Öğretmenler, kendilerinden farklı kişilik stiline sahip olanlarla iletişim kurabilirler.” ($X = 3,21$) maddeleridir. En az katıldıkları ifadeler ise “Öğretmenler ilişkilerinde, önyargılardan çok, esnek düşünme eğilimindedirler.” ($X = 3,09$) ve “Öğretmenler, bir konu hakkında ikna olduklarında kendi davranışlarını olumlu yönde değiştirme eğilimi gösterirler.” ($X = 2,93$) ifadeleri olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin farklılıklara saygı gösterdikleri ancak önyargılarından kurtulamadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kendi davranışlarını olumlu yönde değiştirme eğiliminin yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılıklara saygı esasına dayalı pozitif anlayış ve yaklaşımların ortaya konması yönünde örgütsel değer ve normların

oluştugu ifade edilebilir. Öğretmenlerin örgütsel değerler ve normlar boyutundaki ifadelere orta derecede katıldıkları görülmektedir.

Tablo IV

Öğretmenlerin Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamalar Tablosu

İfadeler	X	ss
F14.Yöneticiler, eğitim ve yönetim etkinliklerini, çalışanların farklı beklentilerini karşılayacak biçimde yürütmeye çalışırlar.	2,85	1,00
F15.Yöneticiler, çalışanların, okulun hizmet ve olanaklarından eşit oranda yararlanmalarını sağlarlar.	3,06	1,1
F16.Yöneticiler, çalışanlara bilgi ve becerilerini sergileyebilecekleri bir ortam yaratmaya çalışırlar.	3,03	1,04
F17.Yöneticiler, çalışanlar arasında statü farklılıkları nedeniyle ayrımcılık yapmazlar.	3,01	1,23
F18.Yöneticiler, farklı kültürel değerler arasında yaşanan çatışmaları çözme kararlılığı içindedirler.	3,00	1,12
F19.Yöneticiler, çalışanlar arasında cinsiyet ayrımı yapılmamasına özen gösterirler.	3,18	1,29
F20.Yöneticiler, önceden belirlenen ödül ve ceza sisteminin ekonomik düzeylerine bakılmaksızın bütün çalışanlara eşit biçimde uygulanması konusunda duyarlılık gösterirler.	2,97	1,18
F22.Yöneticiler, çalışanları değerlendirirken onların, siyasi görüşlerinden çok, gösterdikleri yararlılık ve başarı durumuna bakarlar.	2,98	1,30
F23.Yöneticiler, okulu ilgilendiren çeşitli sorunlara ilişkin önemli kararlarda çalışanların farklı çözüm önerilerini dikkate alırlar.	2,96	1,11
F24.Yöneticiler, eğitim-öğretime ilişkin görevlendirmelerde bütün çalışanlara adil davranırlar.	2,88	1,20
F25.Yöneticiler, herhangi bir konuda çalışanların farklı yaklaşım sergilemelerine olumlu yaklaşırlar.	2,98	1,07
F26.Yöneticiler, kişisel farklılıklardan kaynaklanan çatışmaları çözmede etkin çaba gösterirler.	2,98	1,01
F27.Yöneticiler, çalışanların, eğitim-öğretime ilişkin işlerde değişiklik yaratma isteklerine olumlu bakarlar.	3,15	0,98
F28.Yöneticiler, farklı kişisel özelliklere sahip çalışanlara yönelik tutum ve davranışlarında sorumluluk duygusuyla hareket ederler.	3,01	1,03
F29.Yöneticiler, okulun amaçlarını gerçekleştirmede farklı becerilere sahip öğretmenlerden yararlanırlar.	3,26	1,03
F30.Öğretmenler, meslektaşlarının farklı bilgi ve becerilerinin önemli olduğuna inanırlar.	3,34	1,05
Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar	4,42	,56

Tablo IV'deki yönetimsel uygulamaların ve politikalar boyutunun toplam değerleri incelendiğinde; öğretmenlerin okullarda farklılıklara yönelik yönetimsel uygulamaları ve politikaları olumlu olarak değerlendirdiği, yönetimsel politikalar ve işlemlerde farklılıkların göz önünde bulundurulduğu ve farklılıklara saygılı bir yönetimsel yaklaşımın sergilendiği görüşüne "çok" ($X = 4,42 / 48,64$) düzeyinde katıldığı görülmektedir. Bu sonuç, araştırma yapılan okullarda farklılıkların okulu zenginleştiren bir özellik olarak görüldüğü, farklılıklara saygılı olduğu ve eğitim kurumları yönetilirken farklılıkların önemsendiğini göstermektedir. Farklılıkların yönetiminin yönetimsel uygulamalar ve politikalar boyutunda öğretmenlerin en fazla katılmış oldukları maddeler "Öğretmenler, meslektaşlarının farklı bilgi ve becerilerinin önemli olduğuna inanırlar." ($X=3,34$) ve "Yöneticiler, okulun amaçlarını gerçekleştirmede farklı becerilere sahip öğretmenlerden yararlanırlar." ($X=3,26$) maddeleridir. "Yöneticiler, eğitim-öğretime ilişkin görevlendirmelerde bütün çalışanlara adil davranırlar." ($X=2,88$) ve "Yöneticiler, eğitim ve yönetim etkinliklerini, çalışanların farklı beklentilerini karşılayacak biçimde yürütmeye çalışırlar." ($X = 2,85$) maddelerinin ise öğretmenlerin en az katıldıkları maddeler olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde; öğretmenlerin farklılıklar yönetimi ölçeğinde en yüksek puanı yönetimsel uygulamalar ve politikalar alt boyutunda elde ettiği ($X=4,42$), en düşük puanı ise örgütsel değerler ve normlar ($X=3,13$) alt boyutunda elde ettiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında incelenmiş olup aritmetik ortalamaları ve standard sapmaları aşağıda tablolandırılmıştır. Örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo V

Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutuna Ait Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular Tablosu

Güçsüzlük Boyutunun Maddeleri	X	ss
Y1. Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	2,54	1,07
Y2.Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	2,13	1,02
Y3. İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	2,33	1,05

Y5.Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	2,30	1,11
Y6.İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	2,58	1,15
Y7.Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	2,30	1,15
Y8.Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	2,64	1,23
Y9.Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	2,87	1,27
Y10.Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	2,70	1,21
Güçsüzlük	2,75	,90

Tablo V incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda örgütsel yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarına göre öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadeler, "Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum." (X=2,87) ve "Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum." (X=2,70) maddeleri iken öğretmenlerin en az katıldıkları maddeler ise "Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum." (X=2,13), "Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum." (X=2,30) ve "Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum." (X=2,30) maddeleridir. Öğretmenlerin okulda doğruları savunmak ve kuralları yaratıcılığa hizmet edecek biçimde dönüştürmek konusunda kendilerini daha güçsüz hissettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, "Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum." biçimindeki ifadeye en fazla katılmaları genel anlamda Türkiye'de yolsuzluklara bulaşanların gerekli cezayı görmemeleri, okullarda mesleğin etik kurallarına aykırı davranışların bir anlamda ödüllendirildiğine ilişkin algılarına bağlanabilir. Bunun yanı sıra sistemi düzeltmeye yönelik çabaların sonuçsuz kalmasının ya da sistemdeki yanlışlıkları düzeltmeye güçlerinin yetmemesinin de bir etkisi olabilir (Elma, 2003). Öğretmenlerin işlerine ilişkin; işten soğumalarının düşük olması, çalışma istek ve heyecanlarını yitirmemiş olmaları ve öğrencileriyle ilişkilerinde ve iletişimde zorlanmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaya ilişkin algılarının güçsüzlük boyutunda bazen düzeyinde olduğu görülmektedir (X=2,75).

Tablo VI*Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutuna Ait Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular Tablosu*

Anlamsızlık Alt Boyutunun Maddeleri	X	ss
Y12.Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	2,22	1,22
Y13.Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	2,26	1,13
Y14.Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	1,94	1,13
Y15.İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığımı duygusunu yaşıyorum.	1,82	1,07
Y16.Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	1,79	1,08
Y17.Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	1,71	1,01
Y18.Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	1,92	1,06
Y19.Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	1,67	1,08
Y20.Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	2,13	1,15
Y21.Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	2,33	1,06
Anlamsızlık	2,00	1,03

Tablo VI incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda örgütsel yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarına göre öğretmenlerin en çok katıldıkları maddeler, "Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum." (X=2,26) ve "Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum." (X=2,33) maddeleri iken "Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum." (X=1,71) ve "Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum." (X=1,67) maddeleri ise en az katıldıkları maddelerdir. Öğretmenler, anlamsızlık boyutunda her yıl aynı konuları öğretmenin usanç verici bir hal aldığını, öğretmen mesleğinin kendisi açısından tekdüzeleştiğini, okulda öğretilen bilgilerin öğrencilere gelecek yaşamlarında faydalı olmadığı şeklinde düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, anlamsızlık boyutunda yaptıkları işin anlamsız bir çaba olmadığını ve öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaya ilişkin algılarının anlamsızlık boyutunda nadiren (X=2,00) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo VII*Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutuna Ait Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular Tablosu*

Yalıtılmışlık Alt Boyutunun Maddeleri	X	ss
Y22.Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	1,92	1,18
Y23.Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.	1,65	1,00

Y24.Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	1,76	1,12
Y25.Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	2,42	1,21
Y26.Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	1,90	1,11
Y27.Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	2,26	1,20
Y28.Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	1,92	1,24
Y29.Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	1,92	1,06
Y30.Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	2,01	1,07
Y31.Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	2,11	1,14
Yalıtılmışlık	1.98	,90

Tablo VII incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda örgütsel yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarına göre öğretmenlerin en az katıldıkları maddeler, “Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.” ($X=1,65$) ve “Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.” ($X=1,76$) maddeleri iken “Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.” ($X=2,26$) ve “Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.” ($X=2,42$) maddeleri ise en çok katıldıkları maddelerdir. Öğretmenler nadiren de olsa okuldaki ilişkilerin samimi ve içten olmadığını, sınıf dışı etkinliklerde görev almayı sevmediklerini, kendileriyle aynı görüşten olmayan kişilerle bir arada olmayı istemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler okulda dışlanmışlık ve yalnızlık yaşamadıklarını, öğretmenler odası gibi kaynaşmanın gerçekleştiği mekânlardan uzak durmayı tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaya ilişkin algılarının yalıtılmışlık boyutunda nadiren düzeyinde olduğu görülmektedir ($X=1,987$). Elma, 2003 yılında yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma düzeylerini “Nadiren” olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu, araştırma bulgusuyla paralellik içermektedir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel yabancılaşmanın en düşük düzeyde yaşandığı boyut yalıtılmışlık boyutunda ortaya çıkmaktadır.

Tablo VIII

Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Boyutuna Ait Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular Tablosu

Okula Yabancılaşma Alt Boyutunun Maddeleri	X	ss
Y32.Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	2,43	1,30
Y33.Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	2,93	1,42
Y34.Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	3,31	1,39
Y35.Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	3,40	1,37
Y36.Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	2,97	1,34
Y37.Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	2,94	1,27
Y38.Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	3,63	1,37
Okula Yabancılaşma	3.08	1,08

Tablo VIII incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda örgütsel yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarına göre öğretmenlerin en çok katıldıkları maddeler, “Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.” ($X=3,40$) ve “Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.” ($X=3,63$) maddeleridir. Öğretmenlerin, okulda çoğu zaman kendilerini en rahat hissettikleri yerin sınıflar olduğu, okulda işiyle ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk aldıkları ve öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul ortamında kendilerini en rahat ve huzurlu hissettikleri yerin sınıflar olmasının nedenleri; sınıfların eğitim-öğretim sürecinin ana birimleri olması, öğretmenlerin kendilerini en iyi ifade ettikleri, sağlıklı ve etkili iletişimi kurabildikleri yerler olmasına bağlanabilir (Elma, 2003). Özellikle güçsüzlük boyutunda “Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.” ifadesine nadiren düzeyinde katılım göstermeleri, öğretmenlerin en iyi iletişim kurabildikleri ortamın sınıflar olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.” ($X=2,43$) ve “Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.” ($X=2,93$) maddeleri ise en az katıldıkları maddelerdir. Öğretmenlerin okulda olmadığı zamanlarda kendilerini boşlukta hissetme algılarının düşük oluşu, iş ve iş dışı yaşam arasında bir denge kurdukları şeklinde yorumlanabilir (Elma, 2003). Ayrıca öğretmenlerin, meslektaşları tarafından takdir edilmeyi önemsemedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaya ilişkin algılarının okula yabancılaşma boyutunda bazen düzeyinde olduğu görülmektedir ($X=3,087$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmayı en yüksek düzeyde algıladıkları boyutun okula yabancılaşma olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmayı en fazla okula yabancılaşma boyutunda yaşamalarına yönelik bu bulgu Celep (2008), Çalışır (2006), Elma (2003), Erjem (2005), Şirin (2009), Yılmaz ve Sarpkaya (2009)'nın araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşleri ile Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkinin Bulguları

Öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin görüşleri ile örgütsel yabancılaşma düzeylerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon testi uygulanmıştır. Korelasyon test sonuçları Tablo IX'de gösterilmiştir.

Tablo IX

Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşleri ile Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları Arasındaki Korelasyon Analizinin Tablosu

	1	2	3	4	5	6
Okula Yabancılaşma						
Yalıtılmışlık	,748**					
Anlamsızlık	,658**	,790**				
Güçsüzlük	,596**	,754**	,727**			
Bireysel Tutum ve Davranışlar	-,492**	-,649**	-,532**	-,596**		
Örgütsel Değerler ve Normlar	-,475**	-,633**	-,474**	-,627**	,791**	
Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar	-,517**	-,591**	-,514**	-,659**	,619**	,781**

Tablo IX incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, elde ettikleri puanlar bağlamında farklılıkların yönetiminin bireysel tutum ve davranışlar boyutu ile örgütsel yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutu arasında olumsuz yönde yüksek düzeyde, güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarında ise negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin farklılıkların yönetiminin bireysel tutum ve davranışlar boyutundaki algılarında meydana gelecek artmanın öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma şeklindeki örgütsel yabancılaşmasını orta düzeyde, yalıtılmışlık biçimindeki örgütsel yabancılaşmasını yüksek düzeyde azaltacağı söylenebilir. Örgütsel değerler ve normlar ile anlamsızlık ve okula yabancılaşma arasında olumsuz yönlü orta seviyede, yalıtılmışlık ve güçsüzlük ile olumsuz yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre öğretmenlerin farklılıkların yönetiminin örgütsel değerler ve normlar boyutundaki algılarında meydana gelecek artmanın öğretmenlerin anlamsızlık ve okula yabancılaşma şeklindeki örgütsel yabancılaşmasını orta düzeyde, güçsüzlük ve yalıtılmışlık biçimindeki örgütsel yabancılaşmasını ise yüksek düzeyde azaltacağı söylenebilir. Yönetimsel uygulamalar ve politikalar boyutu ile anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında olumsuz yönde orta düzeyde, güçsüzlük boyutu ile olumsuz yönlü yüksek seviyede bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin farklılıkların yönetiminin yönetimsel uygulamalar ve politikalar boyutundaki algılarında meydana gelecek artmanın öğretmenlerin anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma şeklindeki örgütsel yabancılaşmasını orta düzeyde, güçsüzlük biçimindeki örgütsel yabancılaşmasını ise yüksek düzeyde azaltacağı söylenebilir ($r_{(20)}=0,992$; $p<0,01$).

Öğretmenlerin, Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Düzeyinin, Örgütsel Yabancılaşmaya İlişkin Algı Düzeyine Etkisinin Bulguları

Öğretmenlerin, farklılıkların yönetimine ilişkin algı düzeyinin, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyinin ne kadarını açıkladığını tespit edebilmek için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Uygulanan regresyon analizine ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir. Aşağıdaki tablolarda güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeyinin, bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar ile yönetimsel uygulamalar ve politikaları düzeylerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan çoklu doğrusal regresyon modelleri sunulmuştur.

Tablo X

Farklılıkların Yönetiminin Boyutlarının Örgütsel Yabancılaşmanın Güçsüzlük Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Tablosu

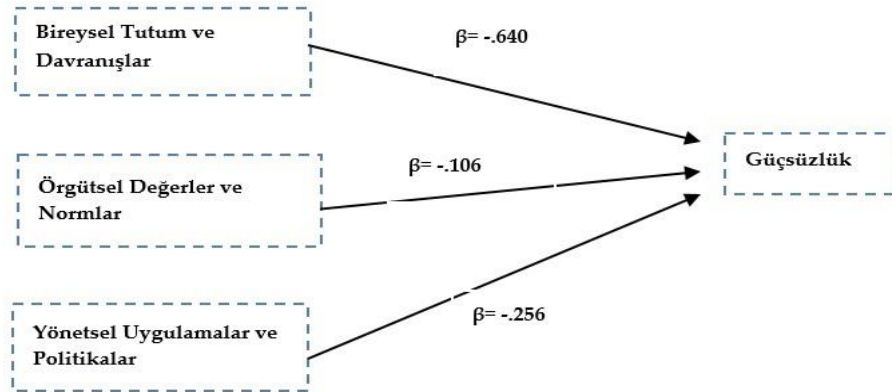
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Güçsüzlük	Sabit	48,157	35,889	,00	118,758	,00	,493

Bireysel Tutum ve Davranışlar	-,640	-4,373	,00
Örgütsel Değerler ve Normlar	-,106	-1,025	,306
Yönetmel Uygulamalar ve Politikalar	-,256	-7,269	,00

Tablo X incelendiğinde; bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar ile yönetmel uygulamalar ve politikalarının güçsüzlük düzeyini yordamasını sınamak amacıyla uygulanan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=118.758$; $p=0.000$). Bulgular bağlamda, öğretmenlerin yönetmel uygulamalar ve politikalar boyutundaki puanları bir birim arttığında öğretmenlerin güçsüzlük şeklindeki örgütsel yabancılaşması.26 birim azalmakta ($\beta = -0.256$; $t = -7,269$; $p=0.000<0.05$), öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar boyutundaki puanları bir birim arttığında öğretmenlerin güçsüzlük şeklindeki örgütsel yabancılaşması.64 birim azalmaktadır ($\beta = -0.640$; $t = -4,373$; $p=0.000<0.05$). Öte yandan örgütsel değerler ve normlar boyutunda meydana gelen değişiklikler güçsüzlük düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-1,025$; $p=0.306>0.05$). Bireysel tutum ve davranışlar ile yönetmel uygulamalar ve politikalar değişkenleri birlikte, güçsüzlük düzeyini.49 oranında etkilemektedir ($R^2=.493$). Bu bulgudan hareketle bireysel tutum ve davranışlar değişkeni ile yönetmel politikalar değişkeni güçsüzlük düzeyini orta düzeyde anlamlı şekilde etkilemektedir. Başka bir ifade ile güçsüzlük düzeyinde meydana gelen değişimde, yönetmel uygulamalar ve politikalar ile bireysel tutum ve davranışların payı orta düzeydedir. Örgütsel değerler ve normların güçsüzlük düzeyi üzerinde herhangi bir etkisi saptanamamıştır.

Ayrıca varyans analizi sonuçlarının ($F=118.758$, $p<0.01$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Varyans analizi sonuçlarının anlamlı olması bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu göstermektedir. Yapılan regresyon analizi sonucuna göre, öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar ile yönetmel uygulamalar ve politikalarından elde ettiği puanlar birlikte ele alındığında, güçsüzlük düzeyine ilişkin toplam varyansın %49'unu etkilemektedir.

Şekil 1'deki regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde her üç değişken birlikte ele alındığında yönetmel uygulamalar ve politikalar ile bireysel tutum ve davranışların güçsüzlüğün anlamlı birer yordayıcısı olduğu ancak örgütsel değerler ve normların güçsüzlüğün anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.



Şekil 1. Güçsüzlük boyutunun yordayıcısı olarak farklılıkların yönetiminin alt boyutları

Tablo XI

Farklılıkların Yönetiminin Boyutlarının Örgütsel Yabancılaşmanın Anlamsızlık Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Tablosu

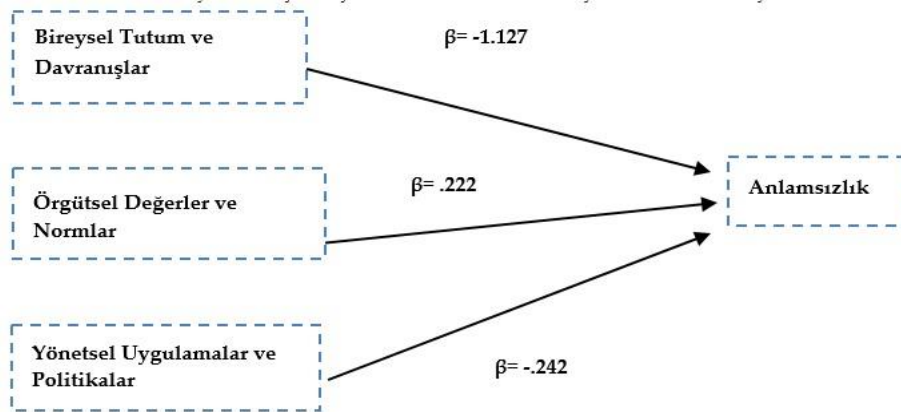
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Anlamsızlık	Sabit	42,850	25,224	,00	64,056	,00	,344
	Bireysel Tutum ve Davranışlar	-1,127	-6,080	,00			
	Örgütsel Değerler ve Normlar	,222	1,686	,093			
	Yönetmel Uygulamalar ve Politikalar	-,242	-5,437	,00			

Tablo XI incelendiğinde; bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar ile yönetmel uygulamalar ve politikalarının anlamsızlık düzeyini yordamasını sınamak amacıyla uygulanan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=64,056$; $p=0.000$). Bulgulara göre, öğretmenlerin yönetmel uygulamalar

ve politikalar boyutundaki puanları bir birim arttığında anlamsızlık şeklindeki örgütsel yabancılaşma düzeyinin .24 birim azalmakta ($\beta = -0.242$; $t = -5,437$; $p = 0.000 < 0.05$), öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar boyutundaki puanları bir birim arttığında anlamsızlık biçimindeki örgütsel yabancılaşma .128 birim azalmaktadır ($\beta = -1,127$; $t = -6,080$; $p = 0.000 < 0.05$). Öte yandan örgütsel değerler ve normlar boyutunda meydana gelen değişiklikler anlamsızlık düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ($t = 1,686$; $p = 0.093 > 0.05$). Bireysel tutum ve davranışlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalar değişkenleri birlikte, anlamsızlık düzeyini .34 oranında etkilemektedir ($R^2 = .344$). Bu bulgudan hareketle bireysel tutum ve davranışlar değişkeni ile yönetsel uygulamalar ve politikalar değişkeni anlamsızlık düzeyini orta düzeyde anlamlı şekilde etkilemektedir. Başka bir ifade ile anlamsızlık düzeyinde meydana gelen değişimde, yönetsel uygulamalar ve politikalar ile bireysel tutum ve davranışların payı orta düzeydedir. Örgütsel değerler ve normların anlamsızlık üzerinde herhangi bir etkisi saptanamamıştır.

Ayrıca varyans analizi sonuçlarının ($F = 64,056$; $p < 0.01$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Varyans analizi sonuçlarının anlamlı olması bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu göstermektedir. Yapılan regresyon analizi sonucuna göre, öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalardan elde ettiği puanlar birlikte ele alındığında, anlamsızlık düzeyine ilişkin toplam varyansın %34'sini etkilemektedir.

Şekil 2'deki regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde her üç değişken birlikte ele alındığında yönetsel uygulamalar ve politikalar ile bireysel tutum ve davranışların anlamsızlığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu ancak örgütsel değerler ve normların anlamsızlığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.



Şekil 2. Anlamsızlık boyutunun yordayıcısı olarak farklılıkların yönetiminin alt boyutları

Tablo XII

Farklılıkların Yönetiminin Boyutlarının Örgütsel Yabancılaşmanın Yalıtılmışlık Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Tablosu

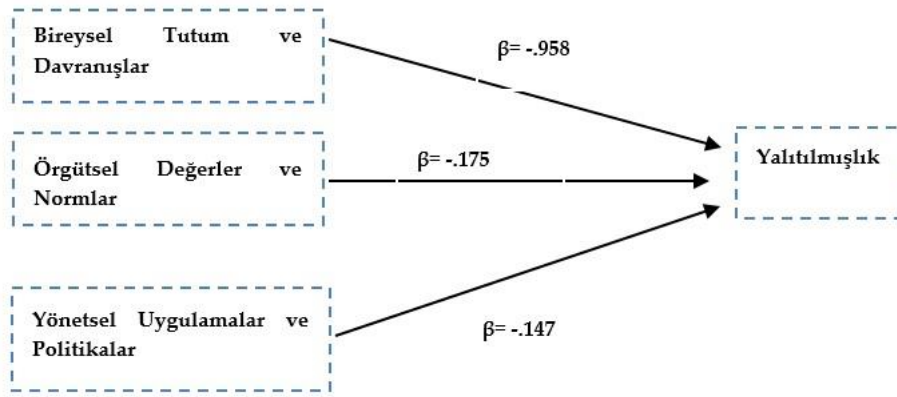
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Yalıtılmışlık	Sabit	43,815	32,198	,00	114,536	,00	,484
	Bireysel Tutum ve Davranışlar	-,958	-6,451	,00			
	Örgütsel Değerler ve Normlar	-,175	-1,657	,098			
	Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar	-,147	-4,106	,00			

Tablo XII incelendiğinde; bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalarının yalıtılmışlık düzeyini yordamasını sınamak amacıyla uygulanan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F = 114,536$; $p = 0.000$). Bulgulara göre, öğretmenlerin yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutundaki puanları bir birim arttığında öğretmenlerin yalıtılmışlık şeklindeki örgütsel yabancılaşma düzeyi .15 birim azalmakta ($\beta = -0.147$; $t = -4,106$; $p = 0.000 < 0.05$), öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar boyutundaki puanları bir birim arttığında öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki örgütsel yabancılaşma düzeyi .96 birim azalmaktadır ($\beta = -.958$; $t = -6,451$; $p = 0.000 < 0.05$). Öte yandan örgütsel değerler ve normlar boyutunda meydana gelen değişiklikler yalıtılmışlık düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ($t = -1,657$; $p = 0.098 > 0.05$). Bireysel tutum ve davranışlar ile yönetsel uygulamalar ve

politikalar değişkenleri birlikte, yalıtılmışlık düzeyini .48 oranında etkilemektedir ($R^2=.484$). Bu bulgudan hareketle bireysel tutum ve davranışlar değişkeni ile yönetsel uygulamalar ve politikalar değişkeni yalıtılmışlık düzeyini orta düzeyde anlamlı şekilde etkilemektedir. Başka bir ifade ile yalıtılmışlık düzeyinde meydana gelen değişimde, yönetsel uygulamalar ve politikalar ile bireysel tutum ve davranışların payı orta düzeydedir. Örgütsel değerler ve normların yalıtılmışlık düzeyinin üzerinde herhangi bir etkisi saptanamamıştır.

Ayrıca varyans analizi sonuçlarının ($F=114,536$; $p<0.01$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Varyans analizi sonuçlarının anlamlı olması bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu göstermektedir. Yapılan regresyon analizi sonucuna göre, öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalardan elde ettiği puanlar birlikte ele alındığında, yalıtılmışlık düzeyine ilişkin toplam varyansın %48'sini etkilemektedir.

Şekil 3'deki regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde her üç değişken birlikte ele alındığında yönetsel uygulamalar ve politikalar ile bireysel tutum ve davranışların yalıtılmışlık düzeyinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu ancak örgütsel değerler ve normların yalıtılmışlık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.



Şekil 3. Yalıtılmışlık boyutunun yordayıcısı olarak farklılıkların yönetiminin alt boyutları

Tablo XIII

Farklılıkların Yönetiminin Boyutlarının Örgütsel Yabancılaşmanın Okula Yabancılaşma Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Tablosu

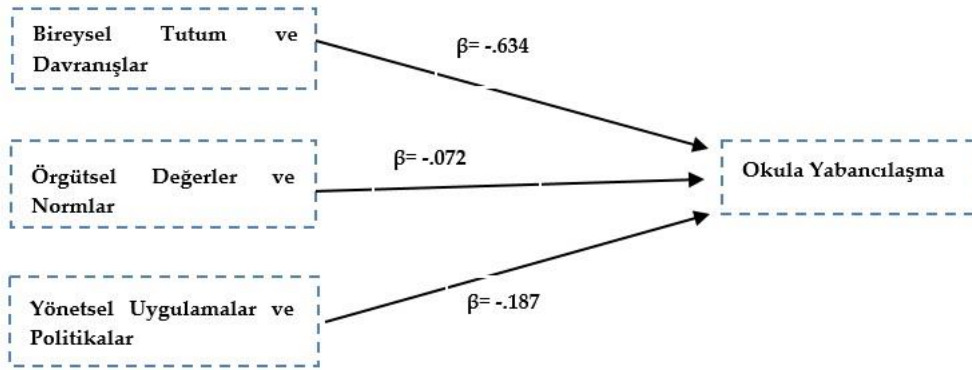
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Okula Yabancılaşma	Sabit	6,10	4,63	,00	56,585	,00	,32
	Bireysel Tutum ve Davranışlar	-,634	-4,41	,00			
	Örgütsel Değerler ve Normlar	-,072	-,71	,48			
	Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar	-,187	-5,4	,00			

Tablo XIII incelendiğinde; bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalarının okula yabancılaşma düzeyini, yordamasını sınamak amacıyla uygulanan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=56,59$; $p=0.000$). Bulgulara göre, öğretmenlerin yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutundaki puanları bir birim arttığında öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki örgütsel yabancılaşma düzeyi .19 birim azalmakta ($\beta = -0.187$; $t = -5,4$; $p=0.000<0.05$), öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar boyutundaki puanları bir birim arttığında öğretmenlerin okula yabancılaşma şeklindeki örgütsel yabancılaşma düzeyi .63 birim azalmaktadır ($\beta = -0.634$; $t = -4,41$; $p=0.000<0.05$). Öte yandan örgütsel değerler ve normlar boyutunda meydana gelen değişiklikler okula yabancılaşma düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-.71$; $p=0.48>0.05$). Bireysel tutum ve davranışlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalar değişkenleri birlikte, okula yabancılaşma düzeyini .32 oranında etkilemektedir ($R^2=.32$). Bu bulgudan hareketle bireysel tutum ve davranışlar değişkeni ile yönetsel uygulamalar ve politikalar değişkeni okula yabancılaşma düzeyini orta düzeyde anlamlı şekilde etkilemektedir. Başka bir ifade ile okula yabancılaşma düzeyinde meydana gelen değişimde, yönetsel uygulamalar ve politikalar ile bireysel tutum ve davranışların payı orta düzeydedir. Örgütsel değerler ve normların okula yabancılaşma

düzeyi üzerinde herhangi bir etkisi saptanamamıştır.

Ayrıca varyans analizi sonuçlarının ($F=56.585$; $p<0.01$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Varyans analizi sonuçlarının anlamlı olması bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu göstermektedir. Yapılan regresyon analizi sonucuna göre, öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalardan elde ettiği puanlar birlikte ele alındığında, okula yabancılaşma düzeyine ilişkin toplam varyansın %32'sini etkilemektedir.

Şekil 4'deki regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde her üç değişken birlikte ele alındığında yönetsel uygulamalar ve politikalar ile bireysel tutum ve davranışların okula yabancılaşma düzeyinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu ancak örgütsel değerler ve normların okula yabancılaşma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.



Şekil 4. Okula yabancılaşmanın yordayıcısı olarak farklılıkların yönetiminin alt boyutları

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre farklılıkların yönetimi boyutlarından bireysel tutum ve davranışlar boyutundaki ortalamalarının orta düzeyde, örgütsel değerler ve normlar boyutundaki ortalamalarının orta düzeyde, yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutundaki ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmekte olup, öğretmenler yönetsel uygulamalarda yöneticilerin farklılıkları iyi yönettiklerini belirtmişlerdir. Memduhoğlu'nun (2007) yaptığı araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin farklılıkları kabullendikleri, farklılıkları bir zenginlik olarak gördükleri, farklılıkların okullarda bir değer olarak kabullenildiği, yönetici ve öğretmenlerin liselerde yönetsel uygulamalarda ayrımcılığın az olduğunu, farklılıkları kabul eden ve değerlendiren bir yönetim anlayışının var olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları ile Memduhoğlu'nun (2007) yaptığı araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Keskinkılıç-Kara ve Alabay (2016) ve Memduhoğlu ve Ayyürek (2014) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan çalışmalarda; Doğan, Uğurlu, Topçu ve Yiğit (2015) tarafından ilk, orta ve lise düzeyinde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin, farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ortalamanın üstünde bulunmuştur ve araştırmanın bu sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarından en yüksek puanı yönetsel uygulamalar ve politikalar en düşük puanı ise örgütsel değerler ve normlar boyutunda elde ettiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük şeklindeki örgütsel yabancılaşma algısının "bazen" düzeyinde, anlamsızlık ve yalıtılmışlık biçimindeki örgütsel yabancılaşma algısının "nadiren" düzeyinde ve okula yabancılaşma şeklindeki örgütsel yabancılaşma algısının "bazen" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Zorgül (2014)'ün yaptığı çalışmada da, öğretmenlerin işe yabancılaşmasının okula yabancılaşma boyutunda "bazen" düzeyinde olduğunu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçla, bu sonuç örtüşmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel yabancılaşması algısının en düşük düzeyde olduğu boyutun yalıtılmışlık, en yüksek düzeyde olduğu boyutun okula yabancılaşma olduğu belirlenmiştir. Çalışır (2009), Elma (2003), Kasapoğlu (2015) ve Şirin (2009)'nin yaptıkları araştırmaların sonuçlarında da öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin en fazla yaşandığı boyut, okula yabancılaşma boyutudur. Bu sonuçlarla araştırmadan elde edilen sonuç benzerlik göstermektedir. Akpolat ve Oğuz (2015), Erjem (2005),

Kabaklı-Çimen (2018), ve Yılmaz ile Sarpkaya (2009) tarafından farklı eğitim kademelerinde yapılan araştırmaların sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin en fazla yaşandığı boyutun güçsüzlük boyutu olduğu, Şimşek, Balay ve Şimşek (2012)'in yaptığı araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin en fazla yabancılaşma yaşadıkları boyutun kuralsızlık boyutu olduğu ortaya çıkmıştır. Dağlı ve Averbek (2017), Elma (2003), Emir (2012), Erdem (2014), Eryılmaz ve Burgaz (2011) ve Kahveci (2015) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının “nadiren” düzeyinde yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin düşük olmasının nedeni mesleki olarak insanlarla bir arada çalışma, öğretmenler arası informal iletişim, toplum tarafından öğretmenlik mesleğine atfedilen kutsallık, çocuklarla birlikte çalışmanın yarattığı doyum ve canlılık olabilir. Ancak düşük düzeyde de olsa yabancılaşmanın varlığı eğitim örgütlerinde öğretmenlerin işten ayrılmasına önemli derecede etki eden (Kurtulmuş ve Yiğit, 2016), öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile ilişkili olan (Akpolat ve Oğuz, 2015) bir kavram olarak karşımıza çıkmakta ve örgüt içinde istenmeyen duygu durumları yaratabilmektedir. Bu araştırmalar yanında Şimşek, Balay ve Şimşek (2012) sınıf öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin yabancılaşmalarını “orta” düzey olarak belirlemişlerdir. Bunun nedeni sınıf öğretmenliğinin diğer branş öğretmenliğine göre daha yoğun çalışma gerektiren, veli beklentilerinin daha fazla olduğu bir alan olmasından kaynaklı olabilir. Araştırmanın bu bulgusuyla birlikte, yabancılaşma kavramı ile bütünleşen, Marx'ın belirttiğinin aksine yabancılaşma sadece ekonomik örgütlenme ile değil aynı zamanda belli bir refah düzeyine sahip insanların görev aldığı, sosyal bir sistem olan ve hizmet üreten eğitim örgütlerinde de olabileceği bu çalışma ile ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarından elde ettikleri puanlara göre, bireysel tutum ve davranışlar ile güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarında olumsuz yönde “orta” düzeyde, yalıtılmışlık boyutu ile olumsuz yönde “yüksek” düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Örgütsel değerler ve normlar ile okula yabancılaşma ve anlamsızlık arasında olumsuz yönde “orta” düzeyde, yalıtılmışlık ve güçsüzlük ile olumsuz yönde “yüksek” düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutu ile okula yabancılaşma, yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutlarında olumsuz yönde “orta” düzeyde, güçsüzlük boyutu ile olumsuz yönde “yüksek” düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalarının güçsüzlük şeklindeki örgütsel yabancılaşma düzeyini yordamasını sınamak amacıyla uygulanan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin, yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutundaki puanları bir birim arttığında öğretmenlerin güçsüzlük şeklindeki örgütsel yabancılaşma düzeyinin .26 birim azaldığı, öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar boyutundaki puanları bir birim arttığında öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki örgütsel yabancılaşma düzeyinin .64 birim azaldığı tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin örgütsel değerler ve normlar boyutundaki puanlarındaki değişikliklerin güçsüzlük düzeyini istatistiksel olarak etkilemediği belirlenmiştir. Bireysel tutum ve davranışlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalar değişkenleri birlikte, güçsüzlük düzeyini .49 oranında etkilemektedir. Bu sonuçlara göre, bireysel tutum ve davranışlar değişkeni ile yönetsel uygulamalar ve politikalar değişkeninin, güçsüzlük düzeyini “orta” düzeyde anlamlı şekilde etkilediği saptanmıştır. Başka bir ifade ile güçsüzlük düzeyinde meydana gelen değişimde, yönetsel uygulamalar ve politikalar ile bireysel tutum ve davranışların payı “orta” düzeydedir. Örgütsel değerler ve normların güçsüzlük düzeyi üzerinde herhangi bir etkisi saptanmamıştır.

Bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalarının anlamsızlık şeklindeki örgütsel yabancılaşma düzeyini yordamasını sınamak amacıyla uygulanan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin, yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutundaki puanları bir birim arttığında, öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki örgütsel yabancılaşma düzeyinin .24 birim azaldığı, öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar boyutundaki puanları bir birim arttığında, öğretmenlerin anlamsızlık şeklindeki örgütsel yabancılaşma düzeyinin .128 birim azaldığı tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin örgütsel değerler ve normlar boyutundaki puanlarındaki değişikliklerin, anlamsızlık düzeyini istatistiksel olarak etkilemediği saptanmıştır. Bireysel tutum ve davranışlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalar değişkenlerinin birlikte, anlamsızlık düzeyini .34 oranında

etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, bireysel tutum ve davranışlar değişkeni ile yönetsel uygulamalar ve politikalar değişkeninin, anlamsızlık düzeyini “orta” düzeyde anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile anlamsızlık düzeyinde meydana gelen değişimde, yönetsel uygulamalar ve politikalar ile bireysel tutum ve davranışların payı “orta” düzeydedir. Örgütsel değerler ve normların anlamsızlık üzerinde herhangi bir etkisi saptanmamıştır.

Bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalarının yalıtılmışlık biçimindeki örgütsel yabancılaşma düzeyini yordamasını sınamak amacıyla uygulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin, yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutundaki puanları bir birim arttığında, öğretmenlerin yalıtılmışlık şeklindeki örgütsel yabancılaşma düzeyinin .15 birim azaldığı, öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar boyutundaki bir birim arttığında, yalıtılmışlık biçimindeki örgütsel yabancılaşma düzeyinin .96 birim azaldığı saptanmıştır. Öte yandan öğretmenlerin örgütsel değerler ve normlar boyutundaki puanlarındaki değişimlerinin, yalıtılmışlık düzeyini istatistiksel olarak etkilemediği tespit edilmiştir. Bireysel tutum ve davranışlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalar değişkenlerinin birlikte, yalıtılmışlık düzeyini .48 oranında etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, bireysel tutum ve davranışlar değişkeni ile yönetsel uygulamalar ve politikalar değişkeninin, yalıtılmışlık düzeyini “orta” düzeyde anlamlı şekilde etkilediği saptanmıştır. Başka bir ifade ile yalıtılmışlık düzeyinde meydana gelen değişimde, yönetsel uygulamalar ve politikalar ile bireysel tutum ve davranışların payı “orta” düzeydedir. Örgütsel değerler ve normların yalıtılmışlık düzeyinin üzerinde herhangi bir etkisi saptanmamıştır.

Bireysel tutum ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalarının okula yabancılaşma düzeyini, yordamasını sınamak amacıyla uygulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin, yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutundaki puanları bir birim arttığında, öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki örgütsel yabancılaşma düzeyinin .19 birim azaldığı, öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar boyutundaki puanları bir birim arttığında, öğretmenlerin okula yabancılaşma şeklindeki örgütsel yabancılaşma düzeyinin .63 birim azaldığı tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin örgütsel değerler ve normlar boyutundaki puanlarında meydana gelen değişikliklerin okula yabancılaşma düzeyini istatistiksel olarak etkilemediği saptanmıştır. Bireysel tutum ve davranışlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalar değişkenlerinin birlikte, okula yabancılaşma düzeyini .32 oranında etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre bireysel tutum ve davranışları değişkeni ile yönetsel uygulamalar ve politikalar değişkeninin, okula yabancılaşma düzeyini “orta” düzeyde anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile okula yabancılaşma düzeyinde meydana gelen değişimde, yönetsel uygulamalar ve politikalar ile bireysel tutum ve davranışların payı “orta” düzeydedir. Örgütsel değerler ve normların okula yabancılaşma düzeyi üzerinde herhangi bir etkisi saptanamamıştır.

Her üç değişken birlikte ele alındığında yönetsel uygulamalar ve politikalar ile bireysel tutum ve davranışların güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeyinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu ancak örgütsel değerler ve normların güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Farklılıkların yönetimine ilişkin algıların yüksek olmasının örgütsel yabancılaşmayı önlediğine ilişkin destekleyici bulgular elde edilmiştir. Çavuş ve diğerleri (2016) tarafından çok kültürlü şirketlerde yapılmış bir araştırmada da farklılıkların yönetiminin çalışanların yabancılaşma düzeyini düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle farklılıkların yönetiminin öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrencilere etkileri üzerine çalışmalar yapılması önemli görünmektedir. Örneğin, okullarda demokratik uygulamalarının artırılması ve ikliminin farklılıkları destekleyici özellikte olması, öğretmenlerin farklılıkları ve birbirlerinin daha iyi tanınmasına yardımcı olacak etkinliklerin yapılması, karşılıklı güvenin egemen olduğu bir okul iklimi yaratılması gibi faaliyetlerin yapılması faydalı olacaktır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel yabancılaşma düzeyinin en yüksek düzeyde olduğu boyutun okula yabancılaşma olduğu belirlenmiştir. Gelecek nesilleri emanet ettiğimiz eğitim sisteminde öğrencilerle sürekli iletişim ve etkileşim içinde olan öğretmenlerin okula yabancılaşmalarının en aza indirilmesi hatta yok

edilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğretmenlerin yaşadıkları yabancılaşma doğrudan eğitimin niteliğini olumsuz etkileyecektir. Bu durumu önlemek için okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkileri iyileştirmek, sorunları en aza indirmek ve öğretmenlerin değerli olarak görülüp örgüte bağlılığının artmasını destekleyecek bir okul iklimi oluşturmak, öğretmenlere bazı yetkilerin devredilmesi ve onların örgüt içinde olgun çalışanlar olmalarının sağlanması önem arz etmektedir. Ayrıca demokratik bir anlayış çerçevesinde farklılıkların eksiklik olarak nitelendirilmediği yönetim anlayışının hakim olduğu okullarda, öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklerde de görev almaları, kendilerini yalnız ve dışlanmış hissetmemeleri, diğer öğretmenlerle işbirliği içinde mümkün olacaktır. Böylece örgütsel yabancılaşmanın alt boyutlarından olan yalıtılmışlığın en aza indirilmesi sağlanabilir.

Öğretmenlerin nitelikli öğrenme yaşantıları oluşturup oluşturmamaları yabancılaşma yaşayıp yaşamamasıyla yakından ilgilidir. Yabancılaşma yaşayan öğretmen kendisini okul içerisinde yalnız, güçsüz ve anlamsız hissedeceği için hem yönetsel hem de öğretimsel işlerini aksatabilecektir. Bu durum zamanla kendisine ve eğitim sistemine zarar verecektir. Bunun önüne geçmenin yollarından birinin okullarda farklılıkları etkili şekilde yönetmek olduğu bu araştırma ile ortaya çıkmıştır. Farklılıkların yönetimine duyarlı olmayı hedefleyen ve bu doğrultuda bazı politika ve uygulamalar geliştiren okul yöneticileri, öğretmenlerin yabancılaşmasını engelleyebilirler. Okul yöneticilerinden bunun bilincinde olarak hareket etmeleri beklenir.

Örgütsel yabancılaşmayı doğrudan etkileyen yapısal özelliklerin yanında yöneticilerin liderlik stilleri de oldukça etkilidir (Sarros ve diğerleri, 2002). Dolayısıyla okul yöneticileri okullarını amaca yöneltirken öğretmenleri sadece yönetilecek insan kaynakları olarak değil, liderlik edilecek değerler olarak görmeleri günümüz yönetim anlayışı ile daha uyumlu olacaktır. Bu noktada okul yöneticilerinin atanması ve yetiştirilmesi sürecinde politika yapımcıların ve Milli Eğitim Bakanlığı yöneticilerinin lider okul yöneticileri yetiştirme çabası içinde olmaları önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın problemini yanıtını bulma sürecinde yordayıcı ilişkisel tarama deseninden yararlanılmıştır. Örgütsel yabancılaşmanın neden ve sonuçlarını etkili biçimde ortaya koyabilmek için eğitim sisteminin değişik alan ve kademelerinde görev yapan eğitim işgörenlerini kapsayacak biçimde daha geniş boyutlu ve farklı desenlerde araştırmalar yapılarak örgütsel yabancılaşmanın nedenleri derinlemesine incelenebilir.

Kaynaklar

- Aiken, M. ve Hage, J. (1966). Organizational alienation: A comparative analysis. *American Sociological Review*, 31, 497-507.
- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180. doi: 10.12973/eu-jer.7.2.169
- Akpolat, T. ve Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 11(3), 947-971.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2004). Eğitimde Farklılıklar Yönetimi Ölçeğinin uygulanabilirliği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 32-46.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknikler ve ilkeler* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi* (2. bs.). İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış* (3. bs.). Ankara: Feryal Matbaası.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Kocaeli ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çako, G. (2012). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin farklılıkları yönetimi becerileri ile değişime dirençleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Bolu ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çalışkan, Ö. (2015). *İlköğretim öğrencilerinde teknoloji kullanımı eksenli yabancılaşma: Düzce merkez ilçe örneği* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Çavuş, M. F., Kapusuz, A. G. ve Biçer, M. (2016). Perceptions of diversity management and alienation in multinational companies. *Journal of Academic Research in Economics*, 8(2), 252-268.
- Dağlı, A. ve Averbek, E. (2017). The relationship between the organizational alienation and the organizational citizenship behaviors of primary school teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(10), 1707-1717.
- Demirer, T. ve Özbudun, S. (1998). *Yabancılaşma* (1. bs). Ankara: Ütopya Yayınevi
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., Topçu, İ. ve Yiğit, Y. (2015). Farklılıkların yönetimi ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 121-140
- Durcan, N.M. (2007). *Yabancılaşmanın insan kaynakları yönetimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri (Aydın ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erdem, M. (2014). İş yaşamı kalitesinin işe yabancılaşmayı yordama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 519-544.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Fromm, E. (2014). *Marx'ın insan anlayışı* (1. bs.). (K. Ökten, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Gökçen, A. ve Çavuş, M. F. (2014). Farklılık yönetimiyle örgütlerde yabancılaşmanın önlenmesi: Yazınsal derleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 525-533.
- Kabaklı-Çimen, L. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkiler* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (1. bs.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İşe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskinkılıç-Kara, S. B. ve Alabay, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 721-742.
- Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871.
- LeCompte, M.D. ve Dworkin, A.G. (1991). *Giving up on School: Student dropouts and teacher burnouts*. Newbury Park, California, Corwin Press Inc.
- Marx, K. (1993). *1844 el yazmaları* (K. Somer, Çev.) (2. bs.). İstanbul: Sol Yayınları.

- Marx, K. (2013). *Yabancılaşma* (4. bs.). (K. Somer, A. Kardam, S. Belli, A. Gelen, Y. Fincancı ve A. Bilgi, Çev.) Ankara: Sol Yayınları.
- Mazur, B. (2010). Cultural diversity in organisational theory and practice. *Journal of Intercultural Management*, 2 (2), 5-15.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye’de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. ve Ayyürek, O. (2014). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre anaokullarında farklılıkların yönetimi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 175-188.
- Minaslı, A. V. (2012). *Örgüt kültürü ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki: Konuyla ilgili bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ofluoğlu, G. ve Büyükyılmaz, O. (2008). Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünüşleri. *Kamu İş Sendikası Dergisi*, 10 (1), 113-144.
- Okat, B. (2010). *Örgütlerde farklılıkların yönetimi ve farklılık iklimine kuramsal bir yaklaşım* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sarros, J. C., Tanewski, G. A., Winter, R. P., Santora, J. C. ve Densten, I. L. (2002). Work alienation and organizational leadership. *British Journal of Management*, 13(4), 285-304.
- Seeman, M. (1983). Alienation motifs in contemporary theorizing: The hidden continuity of the classic themes. *Social Psychology Quarterly*, 46(3), 171-184.
- Sürgevil, O. (2008). *Farklılık ve işgücü farklılıklarının yönetimine analitik bir yaklaşım* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Sürgevil, O. (2010). *Çalışma yaşamında farklılıkların yönetimi* (1. bs.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sürgevil, O. ve Budak, G. (2008). İşletmelerin farklılıkların yönetimi anlayışına yaklaşım tarzlarının saptanmasına yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (4), 65-96.
- Şimşek, H., Balay, R. ve Şimşek, A.S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2 (1), 53-72.
- Şimşek, M. Ş, Çelik, A., Akgemci T. ve Fettahloğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569- 587.
- Şirin, E. F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 164-177.
- Tanrıverdi, H. ve Kılıç, N. (2016). Algılanan örgütsel destek ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi. No:166.
- Tolan, B. (1996). *Toplum Bilimlerine Giriş* (4. bs.). Ankara: Murat ve Adım Yayınları.
- Tolan, B. (2005). *Sosyoloji* (1. bs.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Türk Dil Kurumu (2018). <http://www.tdk.gov.tr/> 15 Mayıs 2018 tarihinde adresinden erişildi.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 314-333.
- Zorgül, G. G. (2014) *İlkokul öğretmenlerinin maruz kaldığı psikolojik yıldırma ile işe yabancılaşma arasındaki ilişki (İstanbul ili Avclar ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Individual differences that exist in all areas of life appear to be a very important phenomenon in terms of organization life. Because, the harmony and harmony among employees of the organization is highly effective in terms of organizational outputs (Sürgevil and Budak, 2008). Diversity management, by adopting the acceptance of human differences as a form of management in organizations as a basic principle of no privilege to any person and group; It aims to make use of all the diversity for the realization of individual and organizational goals (Memduhoğlu, 2007).

Alienation is the separation of the individual from human being. The fact that an individual separated from being a human is to get away from each other and to break up from one another as a result of the loss of human values (Yılmaz and Sarpkaya, 2009).

There are direct relationships between the management of the employees, the managerial policies to be implemented and the way the organization understands and manages alienation. The unfavorable conditions caused by alienation affect the employees. Therefore, unintended consequences may occur in organizational life (Durcan, 2007).

When the literature on diversity management and alienation are examined, it seems that these concepts were not discussed together in terms of educational organizations. Based on the assumption that the management of differences influenced organizational alienation in educational organizations, it was aimed to reveal the perceptions of teachers about the relationship between diversity management and organizational alienation and the answer of the question; is the diversity management the predictor of organizational alienation?

In the light of the answers of the teachers who participated in this research, the following sub-questions were sought;

1. What is their opinion about the diversity management?
2. What is the level of organizational alienation of teachers?
3. Is there a significant relationship between the diversity management and organizational alienation?
4. Is the diversity management predictor of organizational alienation?

Method

The research is designed with correlational survey model. Diversity management is the independent variable and organizational alienation is the dependent variable of the research. The population of the study consisted of 3521 teachers working for the public schools in Sultangazi district in Istanbul. The sample of the study consisted of 371 teachers. Both the type of the school and the size of the school were taken into consideration in the determination of the sample. The schools in Sultangazi district are divided into three levels according to their size as large, small and medium sized schools according to stratified sampling technique. Depending on the school type, data were collected from 9 primary schools, 17 secondary schools and 6 high schools, 5 of them were small-scale schools according to the size of the school, 20 of them were medium-sized schools and 7 of them were large-scale schools.

The data were collected by Diversity Management Scale developed by Balay and Sağlam (2004) and by Work Alienation Scale developed by Elma (2003). Percentage, frequency, arithmetic mean and standard deviation were used to determine the views of teachers regarding the diversity management and organizational alienation. Pearson correlation test was applied to determine the relationship between the diversity management and organizational alienation. Regression analysis technique was used in order to find out whether the diversity management is the predictor of organizational alienation or not.

Results

As a result of the study it was determined that the teachers strongly agree with the item "Teachers support their colleagues' efforts to improve their knowledge and skills." in the diversity management scale. It was also found that the teachers got the highest score in terms of managerial practices and policies, and the lowest score in the dimensions of organizational values and norms.

Teachers' perceptions of organizational alienation were rarely at the level of weakness ($X = 2,75$) and alienation of school ($X = 3,087$), sometimes at the level of insignificance ($X = 2,00$), and rarely ($X = 1,987$). In addition, according to the teachers' views, the dimension where organizational alienation is at the lowest level is the alienation of the school where the isolation is at the highest level.

According to the correlation analysis, it is revealed that there is a negative correlation between the dimension of individual attitudes and behaviors of the diversity management scale, and the level of weakness, meaninglessness and alienation of the school was found to be negatively correlated with the insignificance dimension of the organizational alienation scale.

Multiple regression analysis was applied to determine how teachers' perceptions of diversity management explain the level of organizational alienation of teachers. Individual attitudes and behaviors as well as managerial practices and policies impact the level of powerlessness by 49% ($R^2 = .493$). Organizational values and norms were found to have no impact on the level of weakness.

Individual attitudes and behaviors as well as managerial practices and policies impact the level of meaninglessness by .34 ($R^2 = .344$). Organizational values and norms were found to have no impact on meaninglessness.

Individual attitudes and behaviors as well as managerial practices and policies impact the level of isolation at 48% ($R^2 = .484$). Organizational values and norms were found to have no impact on the level of isolation.

Individual attitudes and behaviors as well as managerial practices and policy variables impact school alienation level by 32% ($R^2 = .32$). It was found that organizational values and norms had no impact on school alienation level.

Conclusion

According to the views of the teachers, it was found that, the average of the diversity management in the dimensions of individual attitudes and behaviors, and organizational values and norms were at a moderate level, and the average of the managerial practices and policies were at a high level. In addition, it was found that, teachers' highest perceptions about diversity management were achieved by managerial practices and policies, and their lowest perceptions about diversity management were achieved by organizational values and norms.

At the level of the perception of organizational alienation in the form of weakness and alienation of the teachers, it was found that the perception of organizational alienation in the form of meaninglessness and isolation was seldom. According to the opinions of the teachers participated in the study, it was determined that the dimension where the perception of organizational alienation is at the lowest level is the isolation, where it is at the highest level is the alienation of the school.

According to the teachers' perceptions of diversity management and their perceptions of organizational alienation levels, a high level of negative correlation was found between individual attitudes and behaviors, weakness, meaninglessness, and alienation in school. It was found that there was a high level of negative correlation with organizational values and norms, alienation with school, and meaninglessness, and with a negative level in isolation. It has been determined that there is a high level of negative relationship with the dimension of administrative practices and policies and negatively in the dimensions of alienation, isolation and nonsense.

When all three variables were considered together, it was found that managerial practices and policies and individual attitudes and behaviors were significant predictors of weakness, meaninglessness, isolation, and alienation level of school.