YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi

Journal of Education for Life

Yıl / Year 2020 • Cilt / Volume 34 • Sayı / Issue 2

© T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi

© İstanbul Kültür University

YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Kurucu Editör / Founding Editor
Dr. Bahar Akıngüç 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. Cem Babadoğan *Ankara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Ali Baykal *Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Gürhan Can *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*
Dr. İbrahim Halil Diken *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Süleyman Doğan *Ege Üniversitesi, Türkiye*
Dr. İrfan Erdoğan *İstanbul Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Ali Ersoy *Anadolu Üniversitesi, Türkey*
Dr. Demetra Evangelou *Thrace Democritus Üniversitesi, Yunanistan*
Dr. Selahattin Gelbal *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Gary Grossman *Arizona State Üniversitesi, ABD*
Dr. Nezahat Güçlü *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Ali İlker Gümüşeli *İstanbul Okan Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Özge Hacıfazlıoğlu *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Susan Hill *Güney Avustralya Üniversitesi, Avustralya*
Dr. Alim Kaya *Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC*
Dr. Sinan Olkun *Uluslararası Final Üniversitesi, KKTC*
Dr. Filiz Polat *Nazarbayev Üniversitesi, Kazakistan*
Dr. Ingrid Pramling Samuelsson *Göteborg Üniversitesi, İsveç*
Dr. Karen Seashore *Minnesota Üniversitesi, ABD*
Dr. Gölge Seferoğlu *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Dr. BettsAnn Smith *Michigan State Üniversitesi, ABD*
Dr. Ronald Sultana *Malta Üniversitesi, Malta*
Dr. Ali Ekber Şahin *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Hasan Şimşek *Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC*
Dr. Z. Fulya Temel *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Abbas Türnüklü *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Rengin Zambat *Maltepe Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Esmahan Ağaoğlu *Anadolu University, Turkey*
Dr. Cem Babadoğan *Ankara University, Turkey*
Dr. Ali Baykal *Bahçeşehir University, Turkey*
Dr. Gürhan Can *Hasan Kalyoncu University, Turkey*
Dr. İbrahim Halil Diken *Anadolu University, Turkey*
Dr. Süleyman Doğan *Ege University, Turkey*
Dr. İrfan Erdoğan *İstanbul University, Turkey*
Dr. Ali Ersoy *Anadolu Uiversity, Turkey*
Dr. Demetra Evangelou *Democritus University of Thrace, Greece*
Dr. Selahattin Gelbal *Hacettepe University, Turkey*
Dr. Gary Grossman *Arizona State University, USA*
Dr. Nezahat Güçlü *Gazi University, Turkey*
Dr. Ali İlker Gümüşeli *İstanbul Okan University, Turkey*
Dr. Özge Hacıfazlıoğlu *Hasan Kalyoncu University, Turkey*
Dr. Susan Hill *University of South Australia, Australia*
Dr. Alim Kaya *Eastern Mediterranean University, TRNC*
Dr. Sinan Olkun *Final International University, TRNC*
Dr. Filiz Polat *Nazarbayev University, Kazakhstan*
Dr. Ingrid Pramling Samuelsson *University of Gothenburg, Sweden*
Dr. Karen Seashore *Minnesota University, USA*
Dr. Gölge Seferoğlu *Middle East Technical University, Turkey*
Dr. BettsAnn Smith *Michigan State University, USA*
Dr. Ronald Sultana *Malta University, Malta*
Dr. Ali Ekber Şahin *Hacettepe University, Turkey*
Dr. Hasan Şimşek *Eastern Mediterranean University, TRNC*
Dr. Z. Fulya Temel *Gazi University, Turkey*
Dr. Abbas Türnüklü *Dokuz Eylül University, Turkey*
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 Kültür 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
Yayın Türü: Yılda iki kez yayımlanan, süreli, hakemli, açık erişimli akademik dergi.
Publication Type: Biannually published, peer reviewed, open access academic journal.
Yayım Tarihi / Publication Date: Eylül 2020 / September 2020
WEB: http://journals.iku.edu.tr/yed
ISSN: 1300-1272 / eISSN: 2667-4874

YED / JEL

Yıl/Year: 2020 • Cilt/Volume: 34 • Sayı/Issue: 2

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Türkçe Öğretmen Adaylarının Sezgisel Yolla Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Hazır Bulunuşlukları / Turkish Preservice Teachers' Readiness for Teaching Grammar Intuitively
Ali Türkel & Ebru Dundar..... *200-211*

Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanının Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansımalarının İncelenmesi / Analysis of Reflections of Global Connections Learning Area in Social Studies Textbooks
İlker Dere & Abdullah Uçar..... *212-240*

Mükemmeliyetçilik ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Affetmenin Aracı Rolü / The Mediating Role of Forgiveness in the Relationship Between Perfectionism and Life Satisfaction
Nesrin Yangın & Fatih Camadan..... *241-263*

Türkiye Yükseköğretim Sisteminde Eğitimin Getirileri: Ampirik Bir Uygulama / Returns to Education at the System of Turkish Higher Education: An Ampirical Study
Yüksel Yeşilbağ..... *264-283*

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi / Supporting Children's Early Literacy Development at Home
Sonnur Işıtan, Mesut Saçkes & Kazım Biber..... *284-298*

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Matematik Kaygısı ve Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin İncelenmesi / Examining Mathematics Anxiety and the Level of Perfectionism of Gifted and Talented Students
Savaş Akgül & Hasret Nuhoğlu..... *299-312*

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki / The Correlation Between Teachers' Organizational Justice Perception and Their Organizational Citizenship Behaviours
Aykut Güneş & Rüyam Küçüksüleymanoğlu..... *313-330*

Ortaokul Öğrencilerinde Anneye Bağlanma ve Benlik Saygısı / Maternal Attachment and Self-Esteem Among Middle School Students
Ziya Toprak..... *331-343*

Öğrencilerde Eudaimonianın ve Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Düzey / Economic, Social, and Cultural Status as Predictors of the Eudaimonia and Academic Success in Students
Umut Birkan Özkan..... *344-359*

Matematik Eğitimi Alanında Ölçek Geliştirme ve Ölçek Uyarlama Makaleleri: Betimsel İçerik Analizi / Scale Development and Adaptation Articles in the Field of Mathematics Education: Descriptive Content Analysis
Özkan Ergene..... *360-383*

Yaşam Becerileri Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Yaşam Becerilerine ve Sosyal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi / Investigation of the Effect of Life Skills Education Program on Life Skills and Social Adaptations of Children Attending in Kindergarten
Yakup Yıldırım & Zeynep Fulya Temel..... *384-405*

İlkokul Öğrencilerinin Sözel Problem Çözme Performansı Üzerinde Anlamsal Tutarlılık Etkisi / Lexical Consistency Effect on Primary School Students' Problem-Solving Performance
Hicran Nurse Yıldız & Derya Can..... *406-425*

Çocukların Okula Hazırbulunuşluk Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Investigation of the Relation between Children's School Readiness Level and Problem-Solving Skills
Şahika Toran & Erhan Alabay..... *426-437*

"Biz Çocukluğumuzu Dolu Dolu Yaşadık": Okul Öncesi Öğretmenlerinin Riskli Oyun Anıları ve Riskli Oyunu Yönetim Stratejileri / "We Enjoyed Our Childhood to The Fullest": Early Childhood Teachers' Risky Play Memories and Risky Play Managements
Sadiye Keleş & Özlem Yurt…… 438-450

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Çocuğun Bütünsel Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi / Whole Child Approach Guided Evaluation of Pre-School and Primary School Teacher Education Programs in Turkey
Halil Kamışlı, Elif Karslı Çalamak & Sinan Olkun …… 451-467

Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması / Attitude Scale Towards Sexual Education: Reliability and Validity Study
Şehnaz Ceylan, İsmihan Artan & Fatma Betül Kurnaz Adıbatmaz…… 468-490

Yetişkin Öğrenenler Olarak Öğretmenler MOOC'lar Hakkında Ne Düşünüyor? Bir Durum Çalışması / What Do Teachers As Adult Learners Think About MOOCs? A Case Study
Rabia Vezne…… 491-502

Eğitsel Robotik Uygulamaları Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi / Investigation of the Studies on Educational Robotic Applications
Tarık Talan…… 503-522

Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ile Düşünme İhtiyacı ve Duyguları İfade Etme Arasındaki İlişki / The Relationship between Internet Addiction, Need for Cognition and Expressing Emotions of University Students
Hümeyra Sevinç & İbrahim Taş…… 523-541

Erken Çocukluk Çalışmalarında Gündem Olan Konuların İncelenmesi: Yaşadıkça Eğitim Dergisinin 30 Yılı / Examining the Trending Issues in Early Childhood Studies: 30 Years of the Journal of Education for Life
Evcan Afra Doma & Mehmet Toran…… 542-560

DERLEME MAKALELER / REVIEW ARTICLES

Müslüman Ülkelerde Evrim Öğretimi: Yapılandırmacılık Çözüm mü Tehdit mi? / Teaching Evolution in Muslim Countries: Is Constructivism a Solution or a Threat?
Özgür Taşkın…… 561-578

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 200-211.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 200-211.
DOI: 10.33308/26674874.2020342172

Türkçe Öğretmen Adaylarının Sezgisel Yolla Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Hazır Bulunuşlukları[1]

Ali TÜRKEL *
Ebru DUNDAR **

Öz: Bu çalışmada 3. ve 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretiminde sezgisel yolla öğretim yapmaya yönelik hazır bulunuşlukları saptanmaya çalışılmış, bu amaçla Dokuz Eylül Üniversitesinde 3. ve 4. sınıfta okuyan 120 Türkçe öğretmen adayıyla görüşülmüştür. Veriler nitel veri analizi yöntemiyle değerlendirilmiş, veri toplama aracı olarak araştırmacılarca geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Toplanan verilerde adayların büyük bölümünün (%69) sezgisel yolla dil bilgisi öğretiminin kendilerine bilgi olarak öğretildiğini düşündüğü görülmüştür. Ancak adaylar uygulamaların nasıl gerçekleştirilebileceğinin örneklendirilmediğini, kuramsal bilgileri uygulamada yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre adayların sezgisel yolla dil bilgisi öğretiminde yeterli kuramsal bilgiye sahip oldukları; ancak bu bilgiyi öğretebilmede kendilerini yetersiz hissettikleri söylenebilir. Sonuç olarak Türkçe öğretmenliği lisans programına uygulamayı da kapsayan sezgisel yolla dil bilgisi öğretimini içeren bir derse gereksinim olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenliği programlarında dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin öğretimine yönelik dersler vardır. Oysa ortaokul Türkçe ders programlarında önemli payı olan dil bilgisinin öğretimine yönelik bir ders bulunmamaktadır. Bu bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Dil Bilgisi Öğretimi, Sezdirme Yöntemi, Görüş Örnekleri

Turkish Preservice Teachers' Readiness for Teaching Grammar Intuitively

Abstract: In this study, the readiness of prospective Turkish language teachers toward education in an intuitive way was examined. The sample included 120 prospective Turkish language teachers who are currently studying at 3 and 4 classes of Dokuz Eylül University. The data was collected through a semi-structured interview form was developed by the researchers. Most of the participants (69%) believe that they have been trained for education in an intuitive way. However, candidates expressed that the practical aspects of knowledge have not been exemplified and that they feel insufficient in this regard. Based on the results of this study, Turkish preservice teachers have sufficient institutional knowledge about grammar teaching in an intuitive way but feel ill-prepared to teach the subject. Thus, Turkish language-teaching bachelor degree programs must include a course on grammar teaching using education in an intuitive way that involves practice, as well. Not having a course on teaching grammar is a great deficit, even if there are courses on teaching, listening, speaking, reading and writing skills. This can be considered a deficiency.

Keywords: Teaching Grammar, Discovery Approach, Interview Examples

Geliş Tarihi:25.12.2019 Kabul Tarihi:15.04.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

[1] Bu çalışma 19-22 Haziran 2019 tarihlerinde düzenlenen VI. International Eurasian Educational Research Congress (EJER 2019) Ankara'da sunulan sözlü bildiriden geliştirilmiştir.

* Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İzmir, Türkiye, e posta: ali.turkel@hotmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4743-8766
** Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmeni, Balıkesir, Türkiye, e posta: ebru.dundar@hotmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1278-3092

Atıf için/ To cite:
Türkel, A. ve Dundar, E. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimine yönelik hazır bulunuşlukları. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 200-211.

Ana dili eğitiminin temel amacı, bireylere anlama ve anlatma becerilerinin etkili bir biçimde kazandırılmasıdır. "Anadili öğretiminin bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma, düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunma gibi amaçları vardır." (Sever, 2000, s. 5). Türkel (2001) ana dili öğretiminin temel amacının, öğrencilerin dört temel dil becerisinin (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) geliştirilmesi olduğunu belirtir. Bu becerilerin bireyin toplumsallaşmasında önemli bir etkiye sahip olduğuna dikkat çekerek üst düzey düşünme becerileri ile dil öğretimi arasında sıkı bir ilişki olduğunu vurgular. Bireylerin duygu ve düşüncelerinin aktarımını dil aracılığıyla gerçekleştirdiğini ve dilin; insanın toplumsal hayattaki yerini belirleyen ve kişiye bireysel özelliklerini kazandıran en temel yapı olduğunu belirtir. Bu temel becerilerin dil bilgisi öğretiminin temelini oluşturduğunu ve dil bilgisi öğretimine doğrudan etkisi olduğunu vurgular.

Bireyin dili doğru ve etkili kullanması için dil bilgisi öğretimi kuşkusuz büyük önem taşımaktadır. Türk Dil Kurumu (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005) dil bilgisini "Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim dalıdır." şeklinde tanımlamaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere; dil bilgisi, dil öğretiminin temelinde yer alan ve dili inceleyen kurallar bütününü oluşturmaktadır. Dil bilgisine verilen önem bireylerin hem günlük yaşantılarını hem de akademik yaşantılarını büyük oranda etkilemektedir. Güneş (2013a) bir metni okumanın, anlamanın ve üretmenin en önemli anahtarının dil bilgisi olduğunu vurgulayarak, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde, dilin iyi kullanılmasında ve dille ilgili sorunların çözülmesinde dil bilgisi öğretiminin anahtar kavram olduğunu belirtmektedir. Akkaya (2011) dili etkin bir şekilde kullanabilmek, duygu ve düşünceleri doğru şekilde aktarabilmek için konuşulan dilin kurallarına hakim olunması gerektiğine dikkat çeker. Ancak dil bilgisi öğretiminin bu kadar önemli olmasına karşın süreç içinde dil bilgisi dersi okullarda öğrenciler tarafından en sıkıcı ders olarak nitelendirilmektedir. Özbay (2003) bu duruma neden olarak, öğrenciyi ezberlemek zorunda bırakan ve öğrenme sürecinde öğrenciyi edilgen kılan davranışçı yaklaşımı gösterir ve bu yaklaşımın sonucu olarak öğrencilerin kendilerini ifade etmesine olanak vermediğini belirtir. Bu düşünceyi destekler şekilde Aydın (1999) bireyin etkin çabalarıyla dil öğrenimini gerçekleştirebileceğini belirterek, zihinsel gelişmeler ve sosyal ilişkilerle dilin öğrenildiğine vurgu yapar.

Günümüzde dil bilgisi öğretiminde giderek yaygınlaşan yapılandırmacı yaklaşım içerisinde yer alan sezdirme yoluyla öğretimi amacı, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirerek, ezberden uzak bir dil öğrenimi gerçekleştirmektir. Jean Piaget, Vygotsky ve Bruner yapılandırıcı yaklaşımda, bireyin etkin bir biçimde rol aldığını ve zihninde yapılandırarak öğrenmeyi geçekleştirdiğini belirtir (Güneş, 2011). Sezdirme yoluyla öğretim, öğrenciye dili araştırma ve sorgulama olanağı sunmaktadır. Nguyen'e (2003) göre öğrenci bu sürece etkin bir katılım göstermekte ve zihninde kendi kendine yapılandırarak dilin kurallarını öğrenmektedir. Güneş (2013c) bu uygulama sırasında öğrencilerin gözlem yapabildiğini, kurallar oluşturduğunu, alıştırma yapma olanağı bulduğunu ve süreci gözden geçirme aşamalarını etkin bir biçimde yürütebildiğini belirtir. Bu yaklaşımla öğrenci dilin kurallarını keşfederek öğrenebilmektedir. Labédie ve Amossé (2001) öğrenmenin denetiminin öğrencide olabilmesi için, öğrencinin araştırma yapması gerektiğini ve sorgulamalarıyla sonuca kendi çabasıyla ulaşması gerektiğini belirtir. Keşfetme bu yöntemin temelini oluşturmakta ve öğrencilerin güdülenmesini sağlamaktadır.

2005 yılında geliştirilen Türkçe öğretim programı yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak zihinsel becerilerin geliştirmesini ve öğrenciyi öğrenme sürecinde etkinleştirmeyi amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Türkçe Öğretim Programının temel hedefi, dil öğreniminde öğrenciyi merkeze alarak, kuralların ezberletilmesi yerine çeşitli etkinliklerle bu kuralların sezdirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Davranışçı yaklaşımın aksine yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi ezberden ve kuraldan uzaklaştırarak, öğrencinin etkin olarak derse katılmasını esas almaktadır. Bu yaklaşım öğrencinin dili anlamasını, kullanmasını, iletişim kurmasını, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesini amaçlamaktadır (Güneş, 2013a). Dili doğru kullanmak, dil bilgisi öğretiminin temel amacıdır. Sever (2015) Türkçenin zenginliğini, anlatım gücünü sezip kavrayan çocukların ana dillerine karşı sevgi duymaya başlayacaklarını belirtir. Bu anlayış çerçevesinde dil bilgisi kuralları öğrenciye doğrudan verilmeden, dilin kullanım durumları etkinliklerle sezdirilmelidir.

Geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemi öğrenciyi edilgen duruma getirerek ezberleme çabası içine

itmektedir. Ezberleme, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayamamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım bu durumun tersine öğrencinin sürece etkin katılımını, öğrenciyi öğretim sürecinde etkin hale getirmeyi amaçlamaktadır. Aydın (1999) 2005 yılı Türkçe Öğretim Programında yer alan "benimsemeleri", "kullanmaları" ve "üretmeleri" gibi ifadelerin bu anlayışın ürünü olduğunu ve öğrencinin özne hâline getirildiğini belirtir. Bu program çerçevesinde dil bilgisi öğretimine yeni bir anlayış getirilmiştir. Özellikle dil bilgisi öğretiminde konuların diğer becerilerle ilişkilendirilmesine ve dil bilgisi öğretiminin uygulamaya dayalı olması gerektiğine dikkat çekilerek, ezberin değil örneklemenin ön planda tutulmasına ve görsel materyallerle dil bilgisi öğretiminin desteklenmesine vurgu yapılmıştır (MEB, 2006).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır (MEB, 2006). Bu amaçla dil bilgisinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların sözcük, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmalıdır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi konularının farklı başlıklar altında verilmeden diğer öğrenme alanlarıyla beraber verildiği görülmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi, temel dil becerileri üzerine yapılandırılmıştır (MEB, 2019). Bu şekilde dil bilgisi kurallarının, öğrencilere temel dil becerileri ile bütünlük içinde öğretilmesi amaçlanmıştır. Programın temeli yapılandırmacı yaklaşımın üzerine kurulmuştur ve programın öğretmenlere bu konuda yol gösterebileceği öngörülmektedir.

2006 sonrası oluşturulan Türkçe öğretim programları genel olarak tüm alanlarda yapılandırmacı anlayışı benimsemiştir. Dil bilgisi derslerinde de bu yapılandırmacı anlayış çerçevesinde sezgisel yolla öğretim yapılması beklenmektedir. Çünkü ülkemizde yıllarca tanım ve kurallarla, sayılı ve sınırlı örneklerle yapılan dil bilgisi öğretimi uygulamaları, bu dersi katı ve sevimsiz bir hâle getirmiştir (Güneş, 2013b). Bu nedenle sezgisel yolla dil bilgisi öğretimine duyulan gereksinim alanyazında da sıklıkla vurgulanmaktadır (Erdem ve Çelik, 2011; Ertekinoğlu, 2003; Kırkkılıç ve Akyol, 2007; Öz, 2001; Özbay, 2006). Buna karşılık alanyazında ana dili öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimine ilişkin hazır bulunuşluklarına ilişkin çalışma bulunmamaktadır. Bu yaklaşımı uygulayacak olanlar Türkçe öğretmenleridir. Bu öğretmenlerin ve ilerde öğretmen olacak Türkçe öğretmen adaylarının bu yaklaşıma ilişkin bilgi, beceri ve donanımları, bunlara bağlı olarak kendilerini bu yöntemle öğretim gerçekleştirmeye hazır hissedip hissetmedikleri önemlidir. Yani öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilişsel, duyuşsal hazır bulunuşluklarının istenilen düzeyde olması beklenir. Devinişsel hazır bulunuşluk doğrudan bedensel beceriyle ilgilidir ve dil bilgisi öğretimi için gerekli olmayacaktır. Ancak duyuşsal ve bilişsel hazır bulunuşluk bu süreçte son derece önemlidir. Bloom'a (1995) göre olumsuz duyuşsal hazır bulunuşluğa sahip bir bireyin yeterli düzeyde öğrenebilmesi oldukça güçtür. Çünkü duyuşsal hazır bulunuşluk, bağımsız olarak başarı değişkenini %25 oranında açıklama gücüne sahiptir (Senemoğlu, 2018). Bu oran, bilişsel hazır bulunuşluk da dâhil edildiğinde %85'e çıkmaktadır (Sever, 1995). Bu nedenle bu araştırmada sezgisel yolla dil bilgisi öğretiminin duyuşsal ve bilişsel hazır bulunuşluk boyutları sorun olarak alınmıştır. Bu amaçla çalışmada 3. ve 4. sınıfa gelmiş Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretmeye yönelik duyuşsal ve bilişsel hazır bulunuşluklarını saptamak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretim programlarında giderek yaygınlaşan sezdirme yöntemiyle ilgili görüşlerini betimlemek amacıyla nitel bir araştırma yapılmış, çalışmada betimsel desende tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntem ortaya konan bir durumu aydınlatmak, belli standartlar doğrultusunda duruma ilişkin değerlendirmeler yapmak ve verilen olaylar arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmak için kullanılır. Böyle araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır (Çepni, 2018). Araştırmada bu yöntem ile Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimine ilişkin bilgileri ve bu bilgilerini uygulayabilmeye yönelik hazır bulunuşlukları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören 60, 4. sınıfta öğrenim gören 60 olmak üzere toplam 120 Türkçe öğretmen adayı yer almaktadır.

Nitel araştırma yöntemlerinde örneklem seçimi ve büyüklüğü konusunda belirlenmiş bir kural veya formül bulunmamaktadır (Baltacı, 2018). Bu araştırmada da örneklem büyüklüğü, belirli bir formüle veya nicel çoğunluğa göre değil; Denzin ve Lincoln'un (2008) savunduğu biçimde, verilerin doyuma ulaştığı ve döngüsel olarak tekrarlanmaya başladığı noktaya göre belirlenmiştir. Salman ve Aydın (2018) çalışmasında benzer biçimde görüşme formu öğretmen görüşlerini betimlemek için öğretmenlere uygulanmış, araştırmada 100 görüşmeci ile görüşülmüştür. Nitel çalışmalarda genellikle bu sayıya yaklaşık sayıların görüşmeci için yeterli olduğu alanyazında görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular Türkçe eğitimi alanından üç uzmanın görüşü alınarak oluşturulmuştur. Daha sonra ön uygulamayla 15 kişilik bir gruba sorular sorulmuş, soruların açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür. Bu süreç sonrasında araştırmacılar tarafından açık uçlu şekilde hazırlanmış üç soruluk görüşme formuna son hâli verilmiştir. Soruların anlaşılabilir ve alanyazına uygun olmasına özen gösterilmiştir. Araştırma verilerini toplamak için öğretmen adaylarına aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Bu bölümde almış olduğunuz derslerde sezgisel yolla dil bilgisi öğretimine yönelik bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız neleri ne kadar öğrendiğinizi, nelerin eksik kaldığını düşünüyorsunuz, açıklar mısınız?
2. Sezgisel yolla dil bilgisi öğretmeye kendinizi hazır hissediyor musunuz? Neler hissettiğinizi (kendinizi hangi yönlerden yeterli, hangi yönlerden yetersiz hissettiğinize ilişkin duygu ve düşüncelerinizi) ayrıntılı bir şekilde anlatır mısınız?
3. Sezgisel yolla dil bilgisi denince ne anlıyorsunuz, bir dil bilgisi konusunu sezgisel yolla öğretimini örneklendirerek açıklayabilir misiniz?

Verilerin Toplanması ve Etik İlkeler

Belirlenen üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları ile "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"na dayalı bir biçimde görüşmeler sağlanmıştır. Çalışmaya katılmak için gönüllü olan adaylara, görüşme öncesinde çalışmanın amacına ilişkin esaslar detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Görüşme yapılan adayların kimliği gizli tutulmuş ve adaylar "Ö" şeklinde kodlanıp numaralandırılmıştır. Her iki araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler, ortalama 30 dakika sürmüş ve toplanan veriler yazılı bir biçimde kaydedilmiştir.

Araştırmanın yürütülme sürecinde etik ilkelere dikkat edilmiş, toplanan tüm veriler yalnızca araştırma kapsamında kullanılmıştır. Veriler üçüncü kişilerle paylaşılmamış ve katılımcılara araştırma sonuçlarının aleyhlerinde kullanılmayacağına ilişkin güvence verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Karataş, 2015, s.71). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının verdiği açık uçlu yanıtlarda bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluğa ilişkin anahtar sözcükler (biliyorum/bilmiyorum, öğrendim/öğrenmedim, yapabilirim/yapamam vb.), verilen örnekler incelenmiş, öğretmen adaylarının kendilerini hazır görüp görmediklerine ilişkin algıları saptanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, bulgular alt problemlere yönelik elde edilen veriler

ışığında sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

1) Türkçe öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin sezgisel yolla dil bilgisi öğretim becerilerine katkısına ilişkin görüşleri nasıldır?

a) 3. Sınıf Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo I
3. Sınıf Türkçe Öğretmen Adaylarının Sezgisel Yolla Dil Bilgisi Öğretimi Alıp Almadıklarına İlişkin Görüşleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Lisans eğitimi sırasında sezgisel yolla dil bilgisi öğrendiğini düşünenler	18	30
Lisans eğitimi sırasında sezgisel yolla dil bilgisi öğrenmediğini düşünenler	42	70

b) 4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo II
4. Sınıf Türkçe Öğretmen Adaylarının Sezgisel Yolla Dil Bilgisi Öğretimi Alıp Almadıklarına İlişkin Görüşleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Lisans eğitimi sırasında sezgisel yolla dil bilgisi öğrendiğini düşünenler	19	32
Lisans eğitimi sırasında sezgisel yolla dil bilgisi öğrenmediğini düşünenler	41	68

Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerde, hem 3. sınıf hem de 4. sınıf öğretmen adaylarının büyük bölümü (%69) sezgisel dil bilgisinin ne olduğunun kendilerine bilgi olarak öğretildiği ancak bunun eğitim ortamlarında nasıl uygulanacağına dönük bir eğitim almadıkları yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcılar bu nedenle lisans eğitimlerinin, sezgisel yolla dil bilgisi öğretim becerilerine katkısının çok yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların %32'si ise lisansta böyle bir eğitim aldıkları ve bu eğitim sayesinde mesleğe başladıklarında dil bilgisini sezgisel yolla öğretme konusunda bilgilendiklerini belirtmiştir. Birinci alt probleme yönelik elde edilen verilerde 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin çok benzer olduğu görülmüştür.

Türkçe öğretmen adaylarının lisans eğitiminin sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi becerisine katkısına ilişkin görüş örnekleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo III
Türkçe Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimlerinin Sezgisel Yolla Dil Bilgisi Öğretim Becerilerine Katkısına İlişkin Görüşleri

Tanım	3. sınıf öğretmen adayları örnek görüşleri	4. sınıf öğretmen adayları örnek görüşleri
Türkçe öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin sezgisel yolla dil bilgisi öğretim becerilerine katkısına ilişkin görüşleri	Ö15: Sezgisel yolla öğretim yapmamız her derste söylendi ama nasıl uygulayacağımız konusunda bilgilenmedik. Ö19: Bir eğitim aldık ama yeterli değildi. Uygulamada eksiklerimizin olduğunu düşünüyorum. Ö31: Dil bilgisi öğretiminin sezgisel yolla yapılacağı cümlelerini çok kez duyduk ama buna yönelik bir eğitim aldığımızı düşünmüyorum. Ö39: Özel öğretim yöntemleri dersinde sezgisel yolla dil bilgisinin öğretilmesine yönelik bilgilendik. Dil bilgisinin öğrenciye ezber yoluyla değil metin üzerinden bağlamla verilmesi daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlar.	Ö1: Aldığımız dersler sezgisel yolla dil bilgisi öğretiminin önemine vurgu yapar nitelikte olsa da sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi adında veya bunu temele alan bir dersimiz olmadı. Ö12: Dil bilgisini kurallar şeklinde değil de sezdirilerek öğretilmesi gerektiği bilgisini aldık fakat nasıl sezdireceğimiz konusunda bir bilgim yok. Ö9: Derslerde bahsi geçse de havada kalan bir konu olduğunu düşünüyorum. Sezdirmemiz gerektiği söylendi ama bunu nasıl yapmam gerektiğini bilmiyorum. Ö8: Sezgisel yolla dil bilgisi öğretimine yönelik eğitim aldım. Öğrencilere dil bilgisini kurallar ve kavramlar yoluyla değil dilin günlük kullanımındaki haliyle sezdirilerek öğretilmesi gerektiğini öğrendim.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2) Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretmeye kendilerini hazır hissedip hissetmediklerine ilişkin görüşleri nasıldır?

a) 3. Sınıf Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo IV
3. Sınıf Türkçe Öğretmen Adaylarının Sezgisel Yolla Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi için kendini hazır hissedenler	11	19
Sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi için kendini hazır hissetmeyenler	49	81

b) 4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo V
4. Sınıf Türkçe Öğretmen Adaylarının Sezgisel Yolla Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi için kendini hazır hissedenler	12	20
Sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi için kendini hazır hissetmeyenler	48	80

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde 3. ve 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının neredeyse aynı olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük oranı, bu yönde bir eğitim almadıklarından kendilerini sezgisel yolla dil bilgisi öğretebilme konusunda hazır görmemektedir. Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretmeye kendilerini hazır hissedip hissetmediklerine ilişkin görüş örnekleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo VI
Türkçe Öğretmen Adaylarının Sezgisel Yolla Dil Bilgisi Öğretmeye Kendilerini Hazır Hissedip Hissetmediklerine İlişkin Görüşleri

Tanım	3. sınıf öğretmen adayları örnek görüşleri	4. sınıf öğretmen adayları örnek görüşleri
Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretmeye kendilerini hazır hissedip hissetmediklerine ilişkin görüşleri	Ö6: Bu konuda kendimi hazır hissetmiyorum. Bunun fakültelerdeki uygulamaların yetersizliğinden kaynaklandığını düşünüyorum. Ö12: Dil bilgisini sezdirerek öğretmem gerektiğini öğrendim fakat nasıl yapacağım konusunda kendimi yeterli görmüyorum. Ö20: Davranışçı yaklaşım ve ezberci bir anlayışla eğiti aldığım için kendim sezgisel yolla öğretebileceğimi düşünmüyorum. Ö37: Aslında kendimi yeterli hissediyorum sadece yeterince uygulama yapmadığımız için tedirginim. Yeterli uygulamalarla pek çok öğrenciye dil bilgisini bu yolla sevdireceğime inanıyorum.	Ö11: Kendimi hazır hissediyorum, sezgisel yolla iyi bir eğitim vereceğimi düşünüyorum. Ö31: Sezgisel yolla dil bilgisi öğretmeye kendimi hazır hissetmiyorum. Uygulamaya yönelik eğitimlerin fakültelerde ihmal edildiğini düşünüyorum. Ö40: Dil bilgisinin sezgisel olarak anlatımına ilişkin özel bir eğitim almadığım için hazırlıksızım. Ö49: Kendimi bu konuda hazır hissediyorum. Ezberci eğitime karşı yapılandırmacı eğitimi temel alıyorum. Ö46: Kendimi hazır hissetmiyorum. Biz teorik olarak bazı şeyleri öğrendik ama bize bunun nasıl uygulanacağı gösterilmedi.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

3) Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi tanımları ve yönteme ilişkin örneklemeleri nasıldır?

Tablo VII
3. Sınıf Türkçe Öğretmen Adaylarının Sezgisel Yolla Dil Bilgisi Öğretimi Tanımları

Tanım	Kodlar	Tekrarlanma Sayısı	
		f	%
Sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi denilince ne anlıyorsunuz?	Ezber dışı öğrenmeleri anlıyorum.	20	33
	Buluş yoluyla öğrenmeyi anlıyorum.	16	27
	Öğrenci merkezli öğrenmeyi anlıyorum.	14	23
	Yapılandırmacılığı anlıyorum.	10	17

Tablo VIII
4. Sınıf Türkçe Öğretmen Adaylarının Sezgisel Yolla Dil Bilgisi Öğretimi Tanımları

Tanım	Kodlar	Tekrarlanma Sayısı	
		f	%
Sezgisel yolla dil bilgisi	Ezber dışı öğrenmeleri anlıyorum.	14	23

öğretimi denilince ne anlıyorsunuz?	Buluş yoluyla öğrenmeyi anlıyorum.	27	45
	Öğrenci merkezli öğrenmeyi anlıyorum.	4	7
	Yapılandırmacılığı anlıyorum.	15	25

Öğretmen adaylarının üçüncü alt probleme verdikleri yanıtlar, araştırmacılar tarafından ifadelerin benzerliğine göre: "Buluş yoluyla öğrenmeyi anlıyorum, yapılandırmacılığı anlıyorum, ezber dışı öğrenmeleri anlıyorum, öğrenci merkezli öğrenmeyi anlıyorum." şeklinde gruplandırılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde 3. sınıf öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi denilince anladıkları çoğunlukla (%33) ezber dışı öğrenmelerdir. Bunu sırasıyla buluş yoluyla öğrenme (%27), öğrenci merkezli öğrenme (%23) ve yapılandırmacılık (%17) takip etmektedir.

Tablo 8'de 4. sınıf öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi denilince anladıkları ise çoğunlukla (%45) buluş yoluyla öğrenmedir. Ardından sırasıyla yapılandırmacılık (%15), ezber dışı öğrenmeler (%14) ve öğrenci merkezli öğrenme de (%4) katılımcıların sezgisel yolla dil bilgisine ilişkin betimlemeleridir. Araştırmada elde edilen verilerden hareketle sezgisel yolla öğretimin ne olduğu konusunda her iki seviyedeki (3. ve 4. sınıf) öğretmen adaylarının kuramsal olarak doğru bilgilere sahip olduğu görülmüştür.

Görüşme yapılan öğretmen adaylarının yönteme ilişkin örneklemeleri ise oldukça sınırlıdır. Hem 3. hem de 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarının çoğunlukla örnek verme konusunda zorlandığı görülmüştür ve verilen örnekler de genellikle benzerdir. Bunlar büyük oranda herhangi bir sözcük grubunun metnin içinden çıkarılarak işlevini hissettirmeye yönelik örneklemelerdir.

Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi yöntemine ilişkin görüş örnekleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo IX
Türkçe Öğretmen Adaylarının Sezgisel Yolla Dil Bilgisi Öğretimi Yöntemine İlişkin Örneklemeleri

Tanım	3. sınıf öğretmen adayları örnek görüşleri	4. sınıf öğretmen adayları örnek görüşleri
Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi yöntemine ilişkin örneklemeleri	Ö23: Örneğin ek anlatırken kelimeden eki çıkarıp anlamın ne yönde değiştiğini, ekin nasıl bir işlevinin olduğunu hissettirmek. Ö33: Örneğin sıfat türünü ismi çeşitli yönlerden niteleyen addır demek yerine sıfatın işlevi üzerinden ne olduğu sezdirilmeye çalışılır. Ö47: Örneğin zarf konusunu öğretirken zarfın tanımını vermek yerine metinde geçen zarfların işlevlerini öğrencinin kendisinin bulmasını sağlamalıyız. Ö53: Burada konuyu direkt öğretmen aktarmaz. Örneğin zamir konusunu işlerken metinden içinde zamir geçen cümleler seçilir. Öğretmen, öğrencilere zamiri gösterir ve kelimenin cümlede nasıl bir işlevi olduğunu sorar.	Ö55: Örneğin sıfat anlatırken «kırmızı araba» tamlamasındaki sıfatın işlevini sorularla öğrencinin bulmasını sağlamak. Ö26: Tanımlama yapmadan metin içinde çocuğun sıfatı bulmasını ve işlevini kavramasını sağlarım. Ö25: Örneğin bir kelimenin yapım eki almadan önce ve aldıktan sonraki anlamları kıyaslanarak öğrenciye ekin işlevi sezdirilebilir. Ö18: Noktalama işaretlerini doğrudan anlatmak yerine metin üzerinden boşlukları doldurarak bunların işlevi kavratılabilir. Ö51: Tek bildiğim örnek, noktalama işaretsiz metin verip noktalamanın önemini kavratmaktır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Türkçe Öğretmenliği 3 ve 4. sınıf öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretiminin sezgisel yolla öğretimine yönelik donanımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada görüşme formlarından elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin sezgisel yolla dil bilgisi öğretim becerilerine katkısı oldukça düşüktür. Katılımcılar çoğunlukla bu yönde bir eğitim almadıkları yönünde görüş belirtmiştir.

2. Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretmeye kendilerini hazır hissetmediği görülmüştür. Bu durum onların dil bilgisi öğretimine yönelik tutumlarını etkileyecektir. Öğretmen adaylarının bu konudaki öz yeterliklerinin artması, lisansta bu yönde bir eğitim almaları ve bunu deneyimlemeleri ile mümkün olabilir.
3. Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi tanımları ve yönteme ilişkin örneklemeleri incelendiğinde katılımcıların doğru tanımlamalar yaptıkları ancak örnekleme yapma konusunda sorun yaşadığı görülmüştür. Yani sezgisel yolla öğretimin ne olduğunu kuramsal olarak bilinmekte fakat bunun uygulamaya yönelik kısmında yetersiz kalınmaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada Türkçe Öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretiminin sezgisel yolla öğretimine yönelik hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılara uygulanan görüşme formlarından elde edilen verilere göre Türkçe öğretmen adaylarının çoğunun sezgisel yolla dil bilgisine ilişkin yeterli kuramsal bilgiye sahip olduklarını (katılımcıların tümü), ancak bunu uygulamaya yansıtacak beceriye sahip olmadıklarını düşündükleri (%69) görülmüştür. Sezgisel yolla dil bilgisi öğretimini öğrendiği düşünenlerin oranı da az değildir (%32). Bu, şöyle yorumlanabilir: Öğretmen adayları sezgisel yolla dil bilgisi öğretimine ilişkin doyurucu kuramsal bilgiyi lisans eğitimlerinde almış, uygulamalar da yapmış olabilirler; ancak uygulamalar yetersiz kalmış olabilir. Yapılan bu çalışma ile dil bilgisi lisans eğitiminin, uygulamaya yönelik boyutunun artırılmasına gereksinim olduğu görünmektedir. İşcan (2007) da dil bilgisi öğretimine ilişkin yaptığı araştırmada, dil bilgisinin işlevsel yönünü ön plana çıkaran metotların kullanılmasının dil bilgisi öğretiminde sağlıklı ve kalıcı sonuçları beraberinde getireceğini belirtmiştir.

Yine de ortada bir sorun olduğu, adayların öğretmenlik mesleğine başladıklarında sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi yapma konusunda güçlük yaşayacağı düşünülebilir. Nitekim Ayrancı (2017) tarafından yapılan benzer bir çalışmada sezdirme yöntemine ilişkin Türkçe öğretmenleriyle görüşülmüş ve dil bilgisi öğretiminin bu yöntemle yapılması gerektiğine katılan ve katılmayan öğretmenlerin sayısı neredeyse eşit çıkmıştır. Ayrancı'ya göre (2017) uygulamanın içerisinde olan öğretmenlerin yıllardır süregelen sezgisel dil bilgisi öğretimine bu şekilde görüş bildirmesi oldukça düşündürücüdür. Aynı şekilde Salman ve Aydın (2018) tarafından yapılan, yapılandırmacı yaklaşıma göre dilbilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplandığı benzer bir araştırmada da katılımcıların sadece %50'si dil bilgisi öğretim sürecini yapılandırmacı yaklaşıma göre sürdürürken, %39'u bu süreçte karma uygulamaları kullanmaktadır. Öğretmenlerin %11'inin ise yıllardır uygulamada olan programa rağmen geleneksel yöntemlerle dil bilgisi öğretimi yapmayı sürdürmesi dikkat çekicidir.

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının herhangi bir dil bilgisi konusunu sezgisel yolla öğretimini örneklendirme konusunda çok yetersiz kalması benzer şekilde şaşırtıcı bir sonuçtur. Adayların örneklendirmede çoğunlukla, sezgisel yolla öğretimin anlatıldığı kitaplarda geçen boşluklara uygun noktalama işaretlerinin veya sözcük türünün yerleştirilmesi gibi basmakalıp örneklerden öteye gidemediği görülmüştür. Yine bu durumun öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi ile uygulamalar yapma olanağından yoksun kaldıklarının göstergesi olduğu söylenebilir.

Uygulama, öğrenilmiş bilgilerin yeni ve benzer durumda kullanılmasıdır. Kuralların ve genel fikirlerin uygulanmasını içerir. Bu basamak, öğrenilen bilgilerin ne derece transfer edilebildiği ve yeni problemlerin çözümünde ne oranda kullanabildiği ile ilgilidir. Bu sebeple uygulama basamağı, bilgi ve kavrama düzeyindeki davranışları da kapsayan çok yönlü bir süreçtir (Ergin, 2005). Dil bilgisi öğretiminin uygulama ağırlıklı olması ve bu süreçte çağdaş eğitim yaklaşımlarının uygulanması gerektiği uzun yıllardır araştırmacılarca vurgulanmaktadır. Aydın (1999) da ortaokullarda dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerini topladığı çalışmasında benzer durumlara vurgu yapmıştır. Bu sebeple öğretim sürecinin uygulamaya dönük olmasının öğretimde kaliteyi ve kalıcılığı arttıracağı söylenebilir. Güneş (2013b) dil bilgisi öğretiminde bireylerin araştırma ve gözlem yapma, sorgulama ve sorun çözme gibi süreçleri kullanacakları uygulamalar ile öğrenme ve öğretmenin gerçekleşeceğini savunur. Uygulamaların yetersiz kaldığı ve yalnızca

kuramsal bilgilerin sunulduğu eğitim ortamlarında öğrenme eylemi amacına tam olarak ulaşamamaktadır.

Bireyin herhangi bir konuyla ilgili ön bilgi ve tutumunu içeren hazır bulunuşluğun (Yenilmez ve Kakmacı, 2008) öğrenme sürecinde ne denli önemli olduğu alanyazında yapılmış birçok çalışmada üzerinde önemle durulan bir konudur (Başar, 2001; Bloom, 1995; Harman ve Çeliker, 2012; Senemoğlu, 2018; Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Bu araştırmada elde edilen verilerde öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi konusunda hazır bulunuşluklarının yetersiz olduğu görülmüştür. Katılımcılar bu durumu lisans eğitimleri sırasında böyle bir eğitimin almamalarına bağlamaktadır. Ayrancı (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler, aynı durumun uygulamadaki öğretmenler için de geçerli olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum lisans eğitiminde sezgisel yolla dil bilgisi öğretiminin ne derece önemli olduğunu açıkça göstermektedir.

Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmen adayları çoğunlukla lisansta sezdirme yönteminin öğretimine ilişkin bir eğitim almadıklarını belirtmiş ve bu konuda kendilerini yetersiz hissettiklerini söylemiştir. Bu sebeple Türkçe öğretmenliği programı lisans derslerine uygulamaya yönelik sezgisel yolla dil bilgisi öğretimi eğitiminin dâhil edilmesi önerilebilir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde sezgisel yolla dil bilgisi öğretimine yönelik yeterli çalışma olmadığı görülmüştür. Bu konudaki çalışmalar ve kaynakların artırılması önerilebilir.

Öğretmen adaylarının sezgisel yolla öğretime ilişkin uygulama örneklerine bakıldığında katılımcıların nerdeyse tamamının bu konuda hazır olmadığı görülmüştür. Aynı durum, uygulamadaki öğretmenler için de geçerli olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlere bu yönde seminerler verilebilir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Birinci yazar makalenin veri toplama, veri analizi, raporlaştırma ve diğer aşamalarında sorumlu yazardır. 2. yazar verilerin toplanması ve analizinde görev almıştır. Yazarlar, bu çalışmada 1. araştırmacının katkı oranının %60, 2. araştırmacının %40 olduğunu beyan ederler.*

Çatışma beyanı: *Makalenin yazarları bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasını olmadığını beyan ederler.*

Destek ve teşekkür: *Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.*

Kaynaklar

Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. Selçuk Üniversitesi: Konya.

Aydın, Ö. (1999). Orta okullarda dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi, 81*(1), 23-29.

Ayrancı, B. B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *5*(4), 145-164.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(1), 231-274.

Başar, E. (2001). *Genel öğretim yöntemleri.* Samsun: Kardeşler Ofset ve Matbaa.

Bloom, B. (1995). İnsanın nitelikleri ve okulda öğrenme. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.* Trabzon: Salih Çepni Yayınları.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research*. New York: Sage.

Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretimi yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, *6*(1), 1057-1069.

Ergin, H. (2005). Okul öncesi dönemde Bloom'un bilişsel alan sınıflandırmasını kullanarak çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 93-105.

Ertekinoğlu, S. (2003). *Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi,* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 123-148.

Güneş, F. (2013a). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2013b). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Eğitimi Dergisi*, *2*(7), 71-92.

Güneş, F. (2013c). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Journal of Theory and Practice in Education*, *9*(3), 171-187.

Harman, G. ve Çeliker, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derlem çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 147-156.

İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 253-258.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 63-80.

Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (2007). *İköğretimde Türkçe öğretimi***.** Ankara: PegemA yayıncılık.

Labédie, G. ve Amossé, G. (2001). *Constructivisme ou socio-constructivisme*. Pädagogisches Institut der Deutschen Sprachgruppe: Bozen DDEC de Nantes.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Türkçe öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Nguyen, Q. T. (2003). *Enseigner la grammaire aujourd'hui*. Formation et autoformation des enseignants de Français: Université Nationale de Hanoi.

Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef–araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, *13*(1), 59-70.

Özbay, M. (2006). *Özel öğretim yöntemleri II.* Ankara: Öncü Kitap.

Salman, B. ve Aydın, İ. S. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies, 13*(27), 1265-1284.

Sağır, M. (2002). *İlköğetim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (1995). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Türkel, A. (2001). Yükseköğretim Türk dili derslerinin yaratıcı ve bilimsel düşünmeyi geliştirme düzeyine ilişkin bir değerlendirme. *Dil Dergisi, 10*(2), 25-47.

Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 529-542.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Grammar is a discipline that identifies rules by investigating the phonology, style, and sentential structures of a language (TDK, 2005). The importance given to grammar greatly affects individuals' daily and academic lives. Teaching grammar is key for students to develop reading and writing skills, use the language well, and solve language-related problems (Güneş, 2013b). Speaking and writing accurately is possible only if one has command over grammar, which can be ensured by teaching grammar (Sağır, 2002).

In our country, grammar teaching is fulfilled through various activities, methods, and techniques in first-language lessons. In accordance with the 2006 Turkish Curriculum, a constructivist approach was adopted in grammar teaching across the country. In contrast to behavioristic patterns, the constructivist approach, by means of distancing students from memorization and rules, aims to engage them in classes and enable them to understand and use the language, communicate, and develop their linguistic and cognitive skills (Güneş, 2013c). It is anticipated that constructivist Turkish teaching is likely to harness a grammar teaching approach that emphasizes teaching based on intuition. Teaching through intuition has been popularized in the context of grammar teaching in recent years. It is a product of the constructivist model that aims at creating a language-teaching environment that is far from memorization, by improving students' cognitive skills. In other words, intuition-based teaching provides students with the opportunity to investigate and question the language; this has been frequently emphasized in the related literature, as well. However, the number of studies on grammar teaching through intuitive means in the field seems inadequate. In addition, it is crucial to know whether preservice teachers who are expected to teach intuitively at schools feel confident about this and to identify their opinions about their readiness and knowledge levels in teaching through intuitive means. Therefore, this study investigated the knowledge and readiness levels of 3rd and 4th grade preservice Turkish teachers with regard to teaching grammar through intuition, and the following questions were administered to preservice teachers through interview forms:

1) Have you taken any lessons in your department on grammar teaching based on intuition? If yes, can you explain what you have learned and what was missing in the lesson?
2) Do you feel ready to teach grammar through intuition? Can you describe what you feel (your opinions about personal strengths and weaknesses) in moderate detail?
3) What do you understand by grammar teaching through intuition? Can you exemplify a teaching situation where a grammar topic is taught intuitively?

To provide new insights to the field by adding to similar research in this context, the abovementioned questions were directed at preservice Turkish teachers, and their responses were explained and interpreted comparatively by researchers.

Method

This is a case study based on qualitative research methods, and a survey research design was implemented. Out of all purposive sampling methods, convenience sampling was used to designate the study group. The participants were 120 preservice Turkish teachers from the Department of Turkish Language Teaching, Dokuz Eylül University; 60 of them were 3rd grade students, while the other half was 4th graders.

For data collection, a semi-structured interview form was designed based on consultation with scholars in the field. A special concern was directed to intelligibility and appropriateness to literature. The gathered data were examined through the content analysis method. Content analysis involves the organizing of data in terms of similar concepts and themes and interpreting them, such that readers can comprehend their significance (Karataş, 2015, p. 71). Thus, the data were categorized based on similarities of responses by tabulating the exemplary opinions obtained from the participants, for interpretation.

Results and Conclusion

Based on the interview data, a majority of preservice teachers (69%) believe that intuitive grammar was

taught to them. However, participants stated that they did not get sufficient information with regard to employing grammar teaching through intuition and felt inadequate in the area. Thus, it was observed that the examples provided by the participants concerning the method were quite limited and insufficient and also similar to one another. These were mostly examples on underlining the function of any noun phrase by extracting it from the entire text. Consequently, based on the data obtained from the study, it was found that participants did not feel ready to teach grammar through intuition.

In conclusion, it is explicit from the findings of the study that the introduction of a lesson on grammar teaching through intuition and being equipped with corresponding practice elements, is essential for preservice teachers. The absence of lessons on teaching grammar while there is an abundance of classes on teaching listening, speaking, reading, and writing is a vital deficiency. Furthermore, the works, research, and materials in the area are not adequate. Thus, these limitations should be rectified.

.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 212-240.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 212-240.
DOI: 10.33308/26674874.2020342189

Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanının Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansımalarının İncelenmesi[1]

İlker DERE*
Abdullah UÇAR**

Öz: Bu araştırmanın amacı, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan küresel bağlantılar öğrenme alanının sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarını ortaya koymaktır. Küresel bağlantılar öğrenme alanının yansımalarını incelemek ve değerlendirmek için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Ders kitapları, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın sonuçları, incelenen ders kitaplarında küresel konuların daha çok Türkiye eksenli işlendiğini göstermektedir. Ayrıca dünyada insanların birbirinin tanımasının önündeki en büyük engellerden biri olan kalıp yargılar sorunu, 4. ve 7. sınıflarda işlenmiştir. 4. sınıfta daha çok kültürel farklılıklar vurgusuyla ele alınan kalıp yargılar, 7. sınıfta İslamofobi ve ırkçılık kavramlarıyla birlikte sunulmuştur. Son olarak birlikte küresel bağlantılar öğrenme alanında daha fazla yer alması beklenen küresel sorunlar ve onlara karşı çözümler üretecek küresel vatandaşlık tipinin, yalnızca 7. sınıfta dolaylı olarak ele alındığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Ders Kitabı, Küreselleşme, Küresel Bağlantılar

Analysis of Reflections of Global Connections Learning Area in Social Studies Textbooks

Abstract: The present study aims to reveal how the social studies textbooks address the global connections learning area included in the 2018 social studies curriculum. We used the document analysis method to examine and evaluate the reflections of the global connections learning area in social studies textbooks. The textbooks were evaluated and interpreted with the descriptive analysis method. The results of the study show that in the textbooks examined, global topics are handled with a focus on Turkey. Also, the problem of prejudices, which is one of the biggest obstacles in the world that prevent people from getting to know others, is covered in the 4th- and the 7th-grade textbooks. The topic of prejudices, which is handled with an emphasis on cultural differences in the 4th-grade textbook, is presented in the 7th-grade textbook together with the concepts of Islamophobia and racism. Lastly, the topics of global problems and global citizenship, which are expected to be emphasized more in the global connections learning area, are only indirectly addressed in the 7th-grade textbook.

Keywords: Social Studies, Textbooks, Globalization, Global Connections

Geliş Tarihi:30.03.2020 Kabul Tarihi: 15.04.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

[1] Bu çalışma, Abdullah UÇAR tarafından Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında hazırlanan tez çalışmasından üretilmiştir.

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Konya, Türkiye, idere@erbakan.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0993-7812

** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Konya, Türkiye, ucar7289@gmail.com, ORCID No: https://orcid.org/0000-0002-2749-7462

Atıf için/ To cite:
Dere, İ. ve Uçar, A. (2020). Küresel bağlantılar öğrenme alanının sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 212-240.

Çeşitli kaynaklarda olgu ya da kavram olarak ifade edilen küreselleşme, genel olarak küresel ölçekte bağlantıların genişlemesi, sosyal yaşamın örgütlenmesi, bilincin gelişmesi ve dolayısıyla dünya toplumunun birleşmesini ifade etmektedir (Shahzad, 2006). Ayrıca küreselleşme, ekonomiden çevreye kadar yaşamın her alanını kapsayan dünya çapında birbirine bağlılığın genişlemesi, derinleşmesi ve hızlanması manasına gelmektedir (Held, McGrew, Goldblatt ve Perraton, 2000). Özellikle son yıllarda teknolojideki hızlı ilerlemelerle birlikte ülkeler arasındaki ekonomik, sosyal, politik ve kültürel etkileşimler, birtakım dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Günümüzde dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen olay, dolaylı olarak diğer bölgelerin kaderini etkilemektedir (Lim, 2008). Aynı zamanda ulusal ekonomileri giderek birbirine bağımlı hale getiren, mal ve hizmet geçişlerinde sınırları ortadan kaldıran küresel sistem; insanlar, kültürler ve mekânları birbirine bağlamıştır (Shahzad, 2006; Pike, 2015).

Dünyayı adeta "küresel bir köy" haline getiren küreselleşme olgusunun tarihi gelişimi hakkında çeşitli görüşler bulunmaktadır (Grinin ve Korotayev, 2013; O'rourke ve Williamson, 2002). Farklı görüşler olmasına rağmen yapılan sınıflamalarda küreselleşmenin başlangıcı olarak genellikle Amerika'nın keşfinden sonra yaşanan gelişmeler kabul edilmektedir. Literatürde sıklıkla atıf yapılan sınıflamaya göre, küreselleşmenin tarihi üç döneme ayrılmaktadır: Küreselleşme 1.0 (1491-1800), küreselleşme 2.0 (1800-2000) ve küreselleşme 3.0 (2000'den günümüze). Küreselleşme 1.0, ülkelerin, Küreselleşme 2.0 şirketlerin ve Küreselleşme 3.0 bireylerin küreselleşmesini içermektedir (Friedman, 2005).

20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren insanlar arasındaki etkileşimin artmasıyla (Çermik, Çalışoğlu ve Tahiroğlu, 2016) etkisi genişleyen küreselleşmenin, doğası ve anlamı hakkında Held ve diğerleri (2000) tarafından yapılan sınıflamada aşırı küreselleşmeciler, kuşkucular ve evrimsel-dönüşümselciler olmak üzere üç temel açıklama (görüş) bulunmaktadır. İlk olarak aşırı küreselleşmeciler (hyperglobalistler), ulusal hükümetlerin sınırlarını kontrol etmekte zorlandıklarını ve küreselleşmeyle birlikte insanların ortak çıkarlarının farkına vardığını savunmaktadır. Ayrıca bu sürecin küresel bir uygarlığa doğru gittiğine inanmaktadırlar. İkinci görüş olan küreselleşme karşıtlarına (kuşkucular-skepticists) göre; küreselleşme, bütünleşmenin yanında farklı bölge, kültür ve uygarlıklar arasında yeni çatışmalara sebep olacaktır. Ayrıca dünyadaki ekonomik eşitsizliklerin sebeplerinden birisi de küreselleşmedir. Son görüş olan evrimsel-dönüşümsel yaklaşımı (transformationalists) savunanlar ise küreselleşmeyi; modern toplumları ve dünya düzenini, sosyal, siyasal ve ekonomik açıdan hızla değiştiren temel siyasal güç olarak görmektedir. Ayrıca onlara göre, çelişkilerle dolu bir tarihsel sürece sahip olan küreselleşmenin getirdiği değişimin yönü belirsizdir (Bayar, 2008; Dumanlı-Kürkçü, 2013; Held, McGrew, Goldblatt ve Perraton, 1999; Yurdabakan, 2002). Bu yaklaşımları değerlendiren Giddens (2003, s. 10):

> Şüphecilerin ya da radikallerin ne olduğunu ya da bizim için sonuçlarını doğru bir şekilde anladıklarına inanmıyorum. Her iki grup da fenomeni neredeyse sadece ekonomik anlamda görüyor. Bu bir hata. Küreselleşme hem ekonomik, hem de politik, teknolojik ve kültüreldir. Her şeyden önce, sadece 1960'ların sonlarına dayanan iletişim sistemlerindeki gelişmelerden etkilenmiştir.

diyerek küreselleşmenin çok boyutlu yapısına dikkat çekmiştir.

Anthony Giddens'ın (2003) değindiği gibi, küreselleşmenin yalnızca ekonomik değil, politik, teknolojik ve sosyal (kültürel) olmak üzere çeşitli boyutları bulunmaktadır. Ekonomik boyutta küreselleşme; dünya finans piyasalarının bütünleşmesine, yatırım artışlarına, ideal kaynak dağılımına ve tam istihdamla ülkelerin ekonomik büyüme hızlarının artmasına katkı sağlamıştır (İncekara ve Savrul, 2011; Yılmaztürk, 2019). Ayrıca küreselleşmeyle birlikte dünya ticaretinin potansiyeli, her zamankinden daha yüksek ve çok daha geniş bir ürün ve hizmet yelpazesine ulaşmıştır (Giddens, 2008).

Politik boyutta, küreselleşmenin siyaset kurumu üzerindeki etkisiyle birlikte, artık ulus devletler uluslararası alanda tek söz sahibi olmaktan çıktığı için bölgeselleşme, bloklaşma ve yerelleşme eğilimlerine bağlı olarak kamu yönetimi alanında yepyeni yönetim tarzları gelişmiştir (Demirel, 2006). Hatta küreselleşme, kendi değer, kurum ve devletini inşa etmiş ve dolayıyla ülkelerin dünyadan izole bir şekilde politika oluşturmalarını olanaksız hale getirmiştir (Cebeci, 2008). Teknolojik boyutta, iletişim devrimi ve bilgi teknolojisinin yayılması, küreselleşen süreçlerle derinden bağlantılıdır. Yirmi dört saatlik para piyasaları, uydu ve bilgisayar teknolojilerinin kaynaşmasına bağlı olarak toplumun diğer birçok yönünü etkilemiştir. En

fakir bölgelerdekilerin bile dâhil olduğu anlık elektronik iletişim dünyası, yerel kurumları ve günlük yaşam kalıplarını sarsmıştır (Giddens, 2008). Özellikle internet teknolojisinin etkisiyle gelişen sosyal medyanın toplumsal olayların ve hareketlerin ortaya çıkması ve yayılmasında nasıl bir etkiye sahip olduğunu, "Arap Baharı" ve "Wall Street'i İşgal Et" eylemlerinde görmek mümkündür. Bu eylemlerde insanlar Facebook, Twitter ve diğer sosyal ağlar üzerinden örgütlenerek toplantılar ve geniş katılımlı gösteriler (eylemler) organize etmişlerdir (Babacan, 2014). Bu kapsamda Arap Baharı hareketlerinin görüldüğü Tunus, Mısır, Libya gibi ülkelerde önemli ekonomik, sosyal ve siyasal değişimler yaşanmıştır (Paksoy, Paksoy ve Alancıoğlu, 2013). Son olarak sosyal (kültürel) boyutta, küresel göçlerin etkisiyle çokkültürlü sosyal yapının gerekliliği vurgulanmaya başlanmıştır. Bu durum; devletleri, herkesin bağlı olduğu değerlere dayalı vatandaşlık yasalarını oluşturmaya, önemli bir kültürel değişim yapmaya ve kültürel çeşitliliği kabul etmeye zorlamıştır (Giddens, 2008). Birbiriyle yakından ilişkili olan küreselleşmenin bu boyutları, doğal olarak ülkelerin vatandaşlarının yetiştirildiği eğitim kurumlarını etkilemiştir.

Eğitimde Küreselleşme

Küreselleşmenin yansıdığı önemli alanlardan biri de eğitimdir. Özellikle 1960 ve 1970'lerde eğitimcilerin, STK'ların ve hükumetler arası örgütlerin çalışmaları yoluyla eğitim ve toplum reformuna yönelik hareketler sonucunda küresel eğitim kavramı ortaya çıkmıştır (Standish, 2014). Bu kapsamda küreselleşen dünyada eğitim, sürekli öğrenmeyi, bilgiyi edinmeyi, bilgili olmayı, bilgiyi üretmeyi, bilgi ile yaşamayı sağlayan bir süreç görülmektedir. Bu sürecin beklenen amaçlara ulaşması için eğitimin yaşam boyu ve her yerde süren bir etkinlik olması, eleştirel düşünme, iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirmesi ve öğrencilere küresel bir vatandaşlık anlayışı kazandırması gerekmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005). Bu beklentiler, küresel bilgi toplumunda yeni döneme uyum sağlayabilen öğrencilerin yetiştirilmesi için eğitim programlarında değişiklik yapılmasının önemini ortaya çıkarmıştır (Balay, 2004). Nitekim UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) gibi kuruluşlar, çocukların sürekli değişim ve gelişim içinde olan dünyayı anlamalarına yardımcı olacak ve sorumlu birer vatandaş olmalarını sağlayacak okul, eğitim politikaları ve programlarına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır (Günel, 2016). Ayrıca dünyanın herhangi bir yerinde ortaya çıkan açlık ve terör gibi küresel sorunları temel alarak insanların birbirleriyle olan etkileşimini artırmaya, mevcut ön yargılarını azaltmaya ve farklı kültürlerin tanınmasına olanak sağlamaya yönelik konulara ve uygulamalara eğitim programlarında yer verilmesi fikri doğmuştur (Açıkalın, 2017).

Bu düşünceler ışığında dünyada yükseköğretim kademesinde üniversiteler arasında standardizasyon ve akreditasyon çabalarıyla öğrenci değişim uygulamaları hayata geçirilmiştir (Çınar, 2009). Eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarındaki çalışmaları koordine etmek için Erasmus Projesi geliştirilmiş ve projeye 28 Avrupa Birliği (AB) üyesinin yanında Türkiye'nin de dâhil olduğu diğer 5 ülke katılmıştır (Hatısaru, 2017). Bu projenin dışında ülkeler, eğitim sistemlerinde yaptığı reformlarla küresel vatandaşlık, çok kültürlülük, fırsat eşitliği ve eğitimin uluslararasılaştırılması gibi kavramları ön plana çıkarmaya başlamışlardır (Sever, Baldan, Tuğlu, Kabaoğlu ve Alagöz-Hamzaj, 2018). Dünyadaki gelişmelerin yanında 1960'lı yıllardan beri Türkiye ile AB arasında süren katılım müzakerelerinin "Eğitim ve Kültür" ayağı 2004 yılında başlatılmış ve bu programla birlikte küreselleşme çerçevesinde Türk eğitim sisteminde birtakım yenilikler gerçekleştirilmiştir (Sağlam, Vural ve Akdeniz, 2011). Tüm dünyada eğitim alanında yaşanan bu gelişmeler, küresel ölçekli konuları içeren sosyal bilgiler, coğrafya, İngilizce gibi çeşitli derslerin öğretim programlarına yansımıştır.

Sosyal Bilgiler ve Küreselleşme

Eğitimin sosyokültürel boyutunu ilgilendiren ve birçok konuyu içeren derslerden biri olan sosyal bilgiler; amaç, içerik ve öğretim süreçleri bakımından küreselleşmeden oldukça etkilenmiştir. Küreselleşmenin etkisiyle sosyal bilgiler dersi, öğretim programlarında ortak küresel değerleri öğrencilere kazandırma amacına yönelmiştir (Aslan, 2016). Bu kapsamda küresel değerleri kazandırmak için bireylerin kendi ülkelerine olduğu kadar tüm insanlığa karşı kendini sorumlu hisseden ve evrensel bilince sahip olan "küresel vatandaş"lar (Kan, 2009) yetiştirme fikri tartışılmaya başlamıştır. Bu kapsamda küreselleşme ve küresel ölçekli konular açısından

Türkiye'deki sosyal bilgiler dersinin programlarına bakıldığında, ilk olarak 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda küresel konulara kısmen yer verildiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1998). Ancak NCSS'nin sosyal bilgiler eğitimi için geliştirdiği temel ilkeleri örnek alarak hazırlanan 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (Açıkalın, 2017) ilk defa "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanına yer verilmiştir (MEB, 2005). Bu programdan 13 yıl sonra güncellenen 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın yedi temel öğrenme alanından biri, yine "Küresel Bağlantılar" olmuştur. İlgili programın Küresel Bağlantılar öğrenme alanında, gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek amaçlandığı belirtilmektedir (MEB, 2018). Toplamda 12 kazanımın yer aldığı bu öğrenme alanında, kültürel mirasa duyarlılık, saygı ve barış değerlerinin yanı sıra araştırma ve empati, yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği, problem çözme ile kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme gibi becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır (Çoban ve Akşit, 2018). Bu bilgiler ışığında küreselleşme ve küresel konuların sosyal bilgiler dersinin önemli unsurlarından biri olduğunu söylemek mümkündür.

Yukarıda değinildiği gibi sosyal bilgiler programlarında yer bulan küreselleşme olgusu, eğitim alanında çeşitli öğretim programlarına ve dolayısıyla ders kitaplarına yansımıştır. Bu aşamadan sonra küreselleşmeyle ilgili eğitim alanında ve sosyal bilgiler dersi özelinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

İlgili Çalışmalar

Öncelikle eğitim alanında yürütülen çalışmalar incelendiğinde, küreselleşme olgusunun farklı boyutlarıyla ele alındığı görülmektedir. İlgili çalışmalarda küreselleşmenin eğitim yaklaşımları, eğitim programları ve kurumlarına etkileri (Aslan, 2016; Balbağ ve Türkcan, 2017; Çınar, 2009; Eser, 2014; Çolak, Kabapınar ve Öztürk, 2019; Karaboğa, 2018; Korkmaz, 2017), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının (Ceylan, 2013; Çermik ve diğerleri, 2016; Günel ve Pehlivan, 2016; Karaca ve Çoban, 2015; Kaya ve Kaya, 2012), farklı branşlar ve kademelerdeki öğrencilerin küresel vatandaşlıkla ilgili görüşleri ve algıları (Alabay ve Yağan-Güder, 2019; Sönmez ve Tatan, 2017; Uydaş ve Genç, 2015) ve küresel vatandaşlık eğitim programının faydaları (Oğurlu, Kaya, Yalman ve Ayvaz, 2016) belirlenmiştir.

Sosyal bilgilerin özelinde bakıldığında; küreselleşme, küresel vatandaşlık ve küresel bağlantılar konularının sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yansımalarını ele alan çeşitli çalışmalar (Çakar, 2008; Gökpunar, 2019; Özyurt, 2009; Sağlam ve diğerleri, 2011; Şimşek, 2008; Ulu, 2015) tespit edilmiştir. Kronolojik olarak incelendiğinde, Şimşek (2008) ve Sağlam ve diğerleri (2011), küresel bağlantılarla ilgili konuların hem 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programlarında hem de sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yerini incelemişlerdir. İnceleme sonunda, 1998 Programı'na göre yazılan kitaplarda küresel bağlantılarla ilgili herhangi bir ünitenin bulunmadığı ve yalnızca bazı bölümlerde küresel ölçekli konulara yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca 2005 Programı'na göre hazırlanan 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında küreselleşmenin, kavramlar ve konular üzerindeki etkilerini inceleyen Çakar (2008); Çocuk Hakları Sözleşmesi, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, küresel göç, uluslararası ticaret, ulaşım, haberleşme, kitle iletişim araçları (özellikle bilgisayar ve internet), turizm, ortak kültürel miras ögeleri, küresel ısınma, çevre sorunları ve kültürel çeşitlilik gibi konuların öğretiminde küresel bağlantılar kurulduğunu ortaya koymuştur.

Öte yandan 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında küresel bağlantılar öğrenme alanını inceleyen Özyurt (2009), ilgili kitaplarda Türkiye'nin komşuları, Türk Cumhuriyetleri, küresel barış ve onu tehdit eden sorunlar ve uluslararası kuruluşlar gibi konular üzerinden dünyayla bağlantı kurulduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Ulu (2015) tarafından yapılan tez çalışmasında, 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında küreselleşme olgusunun yeri değerlendirilmiştir. İnceleme sonunda ders kitaplarında, öğrencilerin Türkiye'nin gelişimine katkıda bulunan, aynı zamanda dünyaya ayak uydurabilen ve dünya ile bütünleşmiş yerel ve küresel kavramları bilen bireyler olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı tespit edilmiştir. Son olarak Gökpunar (2019), 1978-2017 yılları arasında okutulan dört farklı 5. sınıf ders kitabında küreselleşme olgusunu incelemiştir. Bu incelemede 1978, 1990 ve 2001 yıllarında okutulan 5. sınıf kitaplarında küreselleşmenin eğitime yansımasına ilişkin sınırlı sayıda konuların yer aldığı, 2017 yılındaki 5. sınıf sosyal bilgiler kitabında ise küreselleşmenin sosyo-kültürel, bilim ve teknoloji boyutlarına değinildiği görülmüştür.

Ayrıntılarına yer verilen alanyazındaki mevcut çalışmaların tamamı, 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim

programlarına göre hazırlanan ders kitaplarıyla ilgilidir. Bu çalışmalar, ders kitaplarında küresel konuların gittikçe ağırlık kazandığını göstermektedir. Bunların yanında 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında küreselleşme ve küresel bağlantıların incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut durum göz önünde bulundurularak tasarlanan bu çalışmanın amacı, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan küresel bağlantılar öğrenme alanının sosyal bilgiler ders kitaplarına (4-7. sınıflar) yansımalarını ortaya koymaktır. Bu çalışmanın, tüm ders kitaplarındaki küresel bağlantılar öğrenme alanı özelindeki mevcut durumu yansıtması ve 2019 yılında yayımlanan kitaplarda ilgili konuyu inceleyen ilk çalışma olması yönüyle alana güncel bir katkı sunması beklenmektedir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örneklemi, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, genel bir alanyazın taraması yapmaktan ziyade araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, kategorize edilmesi, sorgulanması, analizi ve yorumlanmasıdır. Ayrıca doküman inceleme, hem bir veri toplama yöntemini hem de bir analiz biçimini ifade etmektedir (Özkan, 2019). Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi, küresel bağlantılar öğrenme alanının sosyal bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf ders kitaplarına yansımalarını incelemek ve değerlendirmek için tercih edilmiştir.

Araştırmanın Örneklemi ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Türkiye'de okutulmakta olan 4. sınıf Sosyal Bilgiler (Tuna Matbaacılık), 5. sınıf Sosyal Bilgiler (Anadol Yayıncılık), 6. Sınıf Sosyal Bilgiler (MEB), 7. Sınıf Sosyal Bilgiler (MEB) olmak üzere iki devlet ve iki özel yayınevi tarafından hazırlanan ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın temel veri kaynaklarını oluşturan sosyal bilgiler ders kitaplarına (4, 5, 6 ve 7. sınıf), MEB'in Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) ulaşılmış ve orijinalliği kontrol edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri kaynağı olarak kullanılan dokümanlar betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu analiz yönteminde öncelikle araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme veya gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak tematik bir çerçeve oluşturulur. Ardından tematik çerçeveye göre veriler işlenir, tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu özellikler dikkate alınarak ders kitaplarını analiz etmek ve yorumlamak için 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı ve küresel ölçekli beceriler içeren "Yabancı Dillerde İletişim", "Dijital Yetkinlik", "Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler" ve "Kültürel Farkındalık ve İfade" adlı yetkinlikler, ölçüt (çerçeve) belirlemek için incelenmiştir. Bu kapsamda verileri analiz etmek ve yorumlamak için aşağıdaki ölçüt ifadeleri oluşturulmuştur:

- Dünya gündemini takip etme ve gelişmelerin farkında olma,
- Küresel sorunları anlama ve çözüm yolu üretme,
- Uluslararası kuruluşları ve çalışma alanlarını kavrama,
- Evrensel değerler içerme,
- Yabancı dillerde iletişim kurma ve kültürlerarası anlayış becerileri geliştirme,
- İnternet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlama ve iletişim kurma,
- Kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içerme (MEB, 2018).

Bu tematik çerçeveye göre ders kitaplarının küresel bağlantılar öğrenme alanındaki konular işlenmiş ve tanımlanmıştır. Ardından işlenen ve tanımlanan veriler, yorumlanmış ve okuyucular için anlaşılır hale getirilmiştir. Ayrıca kitaplardan yapılan doğrudan alıntıları (metin ya da fotoğraf) vurgulamak için sayfa numaraları kullanılmıştır. Şekiller ise araştırmacılar tarafından kitaplardaki bilgilere dayalı oluşturulmuştur. Veri analizinin güvenirliğini sağlamak için araştırmacılar, öncelikle verileri birbirinden bağımsız ve ardından

birlikte analiz etmişlerdir. Bunların dışında daha önce ders kitabı incelemesi üzerine çalışan iki alan uzmanının görüşü alınmış ve eleştirileri veri analizine eklenmiştir.

Bulgular

Farklı kademelerdeki sosyal bilgiler ders kitaplarının analiz edilmesiyle elde edilen bulgular, sırasıyla sunulmuştur.

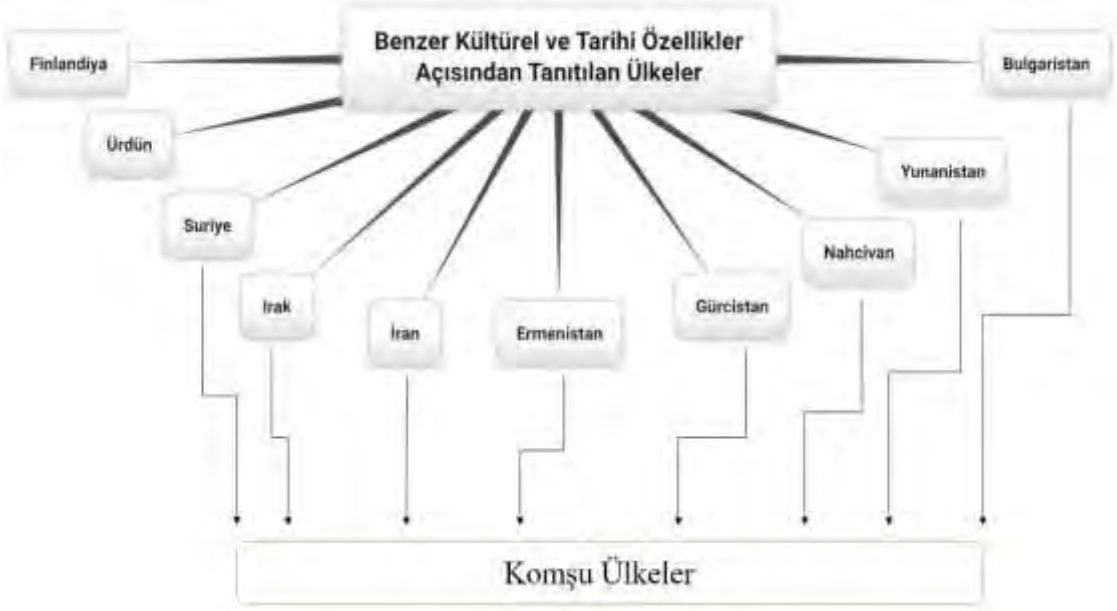
4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Küresel Bağlantılar

4. sınıf ders kitabında küresel bağlantılar öğrenme alanında, daha çok Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel boyuttaki ilişkiler üzerinde durulmuştur. 4. sınıf ders kitabında küresel öğrenme alanında değinilen ana konular, Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında küresel bağlantılar

Şekil 1'de görüldüğü gibi, öncelikle Türkiye'nin yakın ilişki içinde olduğu devletler üzerinden küresel bağlantılar kurulmuştur. "Ülkeleri Tanıyalım" konu başlığı içerisinde dört yılda yapılan küresel bir spor organizasyonu olan olimpiyatlara değinilmiştir. Özellikle burada olimpiyat bayrağının üzerindeki 5 farklı renkteki halkanın birer kıtayı temsil ettiği öğrencilere açıklanmıştır.

Sporun küresel boyutuna vurgu yapıldıktan sonra öğrencilere: *"En fazla gezip görmek istediğiniz ülke neresidir? Bu ülkenin hangi özelliklerini merak ediyorsunuz?"* (Tüysüz, 2019, s. 174) sorusu yöneltilmiştir. Bu sorudan sonra ortak kültürel ve tarihi miras açısından belirlenen ülke tanıtımlarına geçilmiştir. Kitapta yer verilen ülkeler, aşağıdaki Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Ortak kültürel ve tarihi miras açısından tanıtılan ülkeler

Ülke tanıtımlarına geçmek için bir öğrenciden alıntı yapılarak Finlandiya ve Ürdün'ün özelliklerine yer verilmiştir. Bu kapsamda Finlandiya'nın, Ural-Altay dil grubunda yer alması ve dil bilgisi kurallarının Türkçe ile benzerlikler göstermesinin yanında son yıllarda eğitim alanında uyguladığı kendine özgü yöntemler ile adından söz ettiren bir ülke olmasına dikkat çekilmiştir. Ardından Ürdün'ün tanıtımında, onların mutfaklarında genelde koyun ve tavuk etini tercih etmeleri, kuzu etinden yapılan "şavurma"nın Türkiye'deki ekmek arası dönere benzemesi ve en çok tüketilen içeceğin çay olmasından bahsedilmiştir. Bu noktada, Finlandiya ve Ürdün'ün tanıtımında, Türkiye ile paylaştıkları ortak kültürel ve tarihi mirasa dikkat çekildiği görülmektedir.

İki ülkenin tanıtımından sonra "Komşularımız" konu başlığında, yakından uzağa öğretim ilkesine uygun olarak sınırımız bulunan ülkelerin kültürel, ekonomik, siyasi ve tarihi özellikleri anlatılmıştır. Bahsedilen ülkelerin Türkiye'nin neresinde yer aldığını göstermek ve öğrencilerin gözünde konuyu somutlaştırmak bir harita sunulmuş ve sonrasında ülkeler sırasıyla açıklanmıştır (Fotoğraf 1).

Fotoğraf 1. Türkiye ve komşuları (Tüysüz, 2019, s. 177)

Haritada yer verilen komşulardan ilk olarak Bulgaristan ile Türkiye arasında Kapıkule ve Hamzabeyli sınır kapıları bulunduğuna ve bu kapıların Türkiye'nin Avrupa ülkeleri arasındaki karayolu ulaşımındaki önemine vurgu yapılmıştır. Yunanistan hakkında Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün doğduğu Selanik şehrinin ülkenin sınırları içerisinde yer alması ve beş yüzyıldan fazla Osmanlı hâkimiyetinde kalan bölgede günümüzde 150 bin Türk'ün yaşaması gibi Türkiye açısından önemli bilgilere yer verilmiştir.

Yunanistan'dan sonra Azerbaycan'a bağlı özerk bir cumhuriyet olan Nahçıvan[2] ile Iğdır ilinde bulunan Dilucu Sınır Kapısı'nın Türk Cumhuriyetleriyle kara yolu ulaşımı sağlaması, dolayısıyla tarihte "Türk Kapısı" adıyla anıldığı aktarılmıştır. Bir diğer ülke Gürcistan'ın ise yalnızca Türkiye Cumhuriyeti kimlik belgesiyle kolayca seyahat edilebilen ve Bakü-Tiflis-Ceyhan Petrol Boru Hattı'nın Azerbaycan petrolünü Türkiye'ye taşınmasını sağlayan bir ülke olduğuna dikkat çekilmiştir. Ayrıca Türkiye ve Ermenistan arasındaki Akkaya ve Alican sınır kapılarının kapalı olduğu ve ikili ilişkilerin istenilen düzeyde olmadığı söylenmiştir. Türkiye ile güçlü ilişkisi ve bağı olan İran ile Gürbulak Sınır Kapısı'nın bulunduğunun ve iki ülke arasında çeşitli ürünlerin ithalat ve ihracatının yapıldığının üzerinde durulmuştur.

İran'dan sonra Türkiye'yle tarihi ve kültürel geçmişi yıllar öncesine dayanan Irak ile Habur Sınır Kapısı'nın ticari ilişkileri açısından önemine ve ülkenin kuzeyinde yaşayan Türkmenlere dikkat çekilmiştir. Son olarak yanında 2011 yılından itibaren devam eden iç savaş yaşanan Suriye'de, Türkiye'nin yaptığı faaliyetler ve insani yardımlar anlatılmıştır. Komşu ülkelerin tanıtımları bir bütün olarak değerlendirildiğinde daha çok ekonomik, tarihi ve kültürel geçmiş ve iş birliklerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Komşu devletlerden sonra Fotoğraf 2'de sınırlarına, bayraklarına ve bağımsız oldukları tarihlere yer verilen "Türk Cumhuriyetleri" tanıtılmıştır.

Fotoğraf 2. Türk Cumhuriyetleri (Tüysüz, 2019, s. 182)

[2] Kitapta "Nahcivan" olarak yanlış yazılmıştır.

Türk Cumhuriyetlerinden ilk incelenen Azerbaycan'ın Türkiye ile arasındaki tarihi ve kültürel bağlardan dolayı *"iki devlet bir millet"* olarak nitelendirilen kardeş ülke olduğu ifade edilmiş ve bu konuya yönelik Atatürk'ün *"Azerbaycan'ın sevinci bizim sevincimiz, kederi bizim kederimizdir."* (Tüysüz, 2019, s. 183) sözüne yer verilmiştir. Türkmenistan'ın ise Türkiye ile ortak tarih, dil, inanç ve kültüre dayanan karşılıklı saygı ve iş birliği anlayışıyla Türkiye'de yaşayan ve öğrenim gören Türkmenistan vatandaşları anlatılmıştır. Bir diğer ülke olan Özbekistan'ı tanıyan ilk Türk devletinin Türkiye olduğu ifade edilmiş ve Türk firmalarının bu ülkedeki ticaret faaliyetlerine yer verilmiştir. Kırgızistan'da, 1997 yılında imzalanan Ebedî Dostluk ve İş Birliği Antlaşması ve cumhurbaşkanları düzeyinde karşılıklı ziyaretler sonrasında gelişen siyasi ve ticari ilişkiler vurgulanmıştır. Ekonomik ilişkilerin ifade edildiği bir başka ülke olan Kazakistan hakkında, Türk Cumhuriyetleri içinde en fazla ithalat ve ihracat yaptığımız ülke konumunda bulunması ifade edilmiştir. Kazakistan anlatılırken, 1993 yılında Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi'nin tüm Türk öğrencilerine kapılarını açması ve böylece Türk dili konuşan devlet ve topluluklara mensup öğrencilerin bir çatı altında eğitilmesinin önemi ifade edilmiştir. Son olarak Türkiye'nin Kıbrıs Türkleriyle olan tarihî ve kültürel bağlarının, KKTC'ye başta siyasi, askerî ve ekonomik konular olmak üzere her alanda desteğe dönüştüğünün altı çizilmiştir.

Öte yandan "Türk Cumhuriyetleri" tanıtılırken, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) gibi kuruluşların Türk Cumhuriyetlerinde yaptığı faaliyetlerden örnekler sunulmuştur. Sonuç olarak Türk Cumhuriyetlerinin tanıtımında, diğer ülkelerden farklı olarak TİKA ve YTB aracılığıyla yürütülen eğitim iş birliklerine ve kültürel bağlara daha fazla dikkat çekildiği görülmüştür.

Kültürel bağların dışında "Farklı Kültürler" ve "Dünya Farklılıklarla Güzel" konu başlıkları içerisinde turizm faaliyetleri, farklı ülkelerin kültürel özellikleri ve kalıp yargılar üzerinden çeşitli ülkeler tanıtılmıştır (Şekil 3).

Şekil 3. Benzer sosyal ve kültürel özellikler açısından tanıtılan farklı ülkeler

İlk olarak "Farklı Kültürler" konu başlığında insanların seyahat etmeden önce ilgili ülkeye ait broşürlerden yararlanmasının önemi açıklanmış ve farklı ülkelere ait broşür örneklerine yer verilmiştir. Macaristan broşüründe Macarcanın yazıldığı gibi okunması ve Macarcadaki birçok kelimenin (elma-alma, kime-ki, var-van, sultan-zoltan vs.) Türkçede karşılığının bulunduğu vurgulanmıştır (Fotoğraf 3).

MACARİSTAN

Bir Avrupa ülkesi olan Macaristan'ın başkenti Budapeşte'dir. Nüfusu 10 milyon olan ülkenin resmî dili Macarcadır. Macarca Türkçe ile benzerlikler gösteren bir dildir. Her iki dilde de kelimeler yazıldığı şekliyle okunur. Ayrıca Macarcada aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi Türkçedekine benzer kelimeler mevcuttur.

Türkçe	Macarca
Elma	Alma
Çok	Şok
Ben	En
Kim	Ki
Cep	Zseb
Var	Van

Macaristan'da en çok rastlanan erkek isimlerinden biri sultan anlamına gelen "Zoltan"dır. Osmanlı Dönemi'nden kalan bu ismin yanı sıra "Imre" ve "Attila" da yaygın olarak kullanılan isimlerdendir.

Fotoğraf 3. Macaristan broşürü (Tüysüz, 2019, s. 188)

Konu başlığı altında broşürüne yer verilen bir diğer ülke, Japonya'dır. İlgili broşürde öğrencilere Japonya'nın mutfağında pirincin önemi, konukseverliği ve yılbaşı kutlamaları üzerinden geleneksel kıyafetleri gösterilmiştir. Ayrıca judo sporu ve geleneksel Go oyunu ile "origami" sanatı açıklanmıştır.

Öte yandan "Dünya Farklılıklarla Güzel" başlığı altında İskoçya'da sadece erkeklerin giydiği "kilt" adlı eteğe ve Hint kültüründeki "Hindistan sarisi" denilen dikişsiz kumaşlara yer verilmiştir. Ayrıca Şili'de bütün yiyeceklerin çatal ve bıçakla yenilmesi, İngiltere'de yemek servisinin kesinlikle soldan yapılması ve Hindistan'da sol elle yemek yenilmesinin görgü kuralları açısından hoş görülmediği üzerinde durulmuştur. Bunun yanında Taylandlılar selamlaşırken avuç içlerini birleştirerek başparmaklarını çenelerine doğru yaklaştırması ve diğer parmak uçları alınlarına değecek şekilde başlarını öne doğru eğmeleri, Çin'in Tibet bölgesinde karşılıklı olarak dil çıkarılmasının oldukça kibar bir selamlaşma olarak görüldüğü dile getirilmiştir. Ayrıca konu içerisindeki okuma metninde öğrencilere: *"Farklılıklara saygı gösterildiği ölçüde insanlar arasındaki düşmanlık duyguları ve ön yargılar ortadan kalkar. Böylece barışın ve sevginin hâkim olduğu, insan onurunu yücelten bir dünya kurulur."* (Tüysüz, 2019, s. 193) ifadesiyle, küreselleşmeyle birlikte ortaya çıkan ön yargı ve farklılıklara karşı saygı, barış ve sevgi gibi evrensel değerler kazandırılmaya çalışılmıştır. Özetle dünyanın diğer ülkelerinin tanıtıldığı bu bölümde, kültürel farklılıklara saygı değeri bağlamında örnekler sunulduğu görülmektedir.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Küresel Bağlantılar

5. sınıf ders kitabındaki küresel bağlantılar öğrenme alanında yakından uzağa ilkesi kapsamında öğrencilerin yaşadığı coğrafyanın dünya ekonomisindeki yerine değinilmiştir. Ayrıca uluslararası ilişkilerde turizmin önemi ve çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras ögelerine ağırlık verilen ders kitabında işlenen ana konular, Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4. Sosyal bilgiler ders kitabında küresel bağlantılar

İlk konu başlığı "Yaşadığımız Yerin Ekonomiye Katkısı" öğrencilere yakından uzağa ilkesi gözetilerek anlatılmıştır. Bu kapsamda Türkiye'de üretilen bazı ürünlerin (çay, mobilya, yağ, üzüm, fındık vs.) çeşitli ülkelere ihraç edildiği, buna karşın Türkiye'de üretilemeyen kahve ve petrol gibi ürünlerin ithal edildiği vurgulanmıştır. Bunun yanında özellikle Çin'den yoğun bir şekilde yapılan ithalata dikkat çekilmiştir.

Diğer yandan Bodrum ve Alanya'nın deniz turizmi merkezleri Göbeklitepe, Çatalhöyük ve Alacahöyük gibi arkeolojik kazı alanlarının Türkiye'nin ekonomisine katkıları açıklanmıştır. Bunun yanı sıra Avrupa ve Asya kıtaları arasında kara bağlantısı sağlayan İstanbul'daki üç büyük köprünün ülkeler arası ticaretteki rolüne vurgu yapılmıştır.

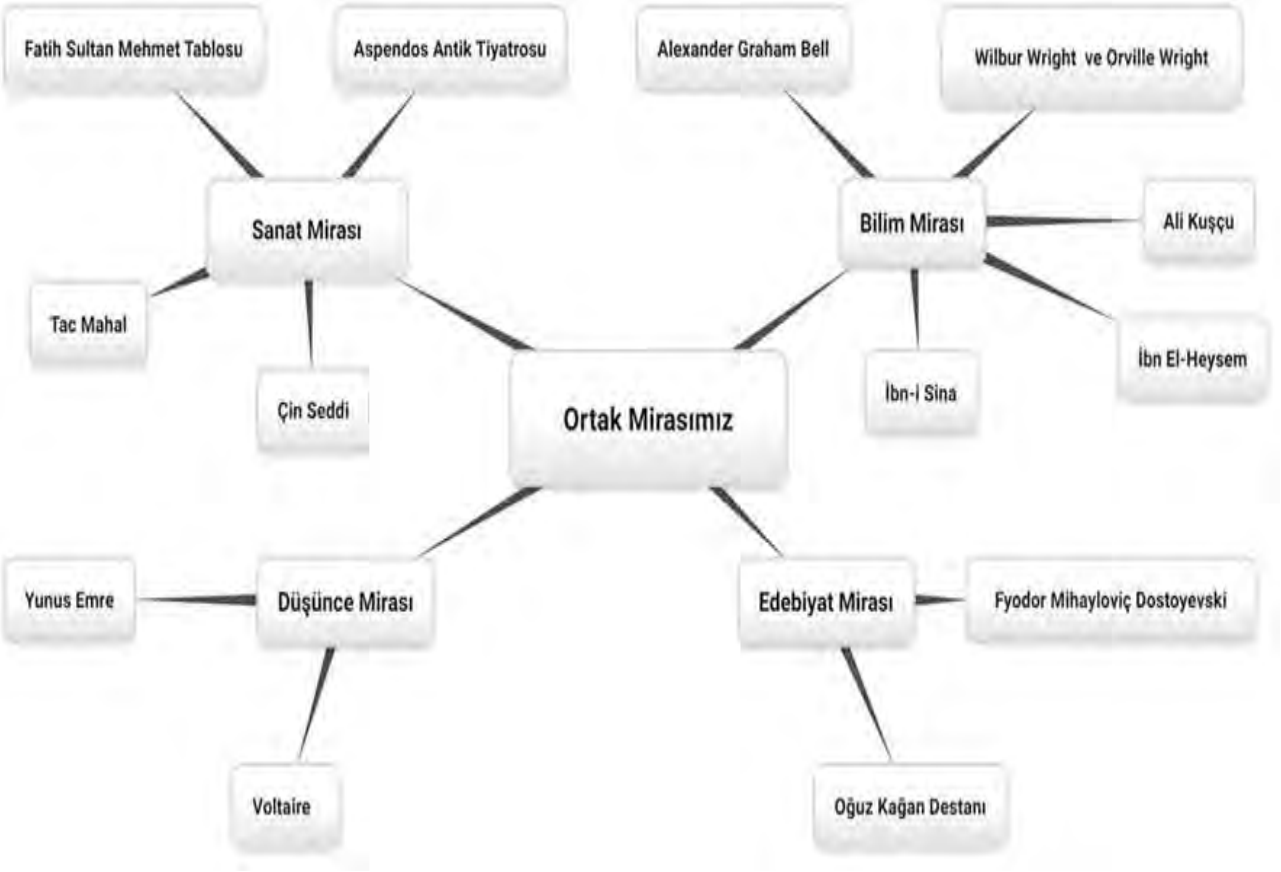
Sarmal yaklaşımla ele alınan "Ekonomik İlişkilerde Teknoloji" başlığı altında, ticaretin geçmişten günümüze serüveni ve ulaşım araçlarının gelişmesiyle birlikte ticaretin hayvanlar yerine gemi, tır, uçak gibi modern araçlarla gerçekleştirildiği görsellerle açıklanmıştır (Fotoğraf 4).

Fotoğraf 4. Modern ulaşım araçları (Şahin, 2019, s. 186)

Ulaşımdan sonra "Turizm ve Uluslararası ilişkiler" başlığında, yabancıların Adıyaman'daki Nemrut Dağı'nı ve Türklerin Peru'daki Machu Picchu (Maçi Piçu) Antik Kenti'ni ziyaret ettikleri örnek verilmiştir. Dünyanın çeşitli ülkelerine yapılan bu gezilerin ekonomik olarak ülkelere belirli bir kazanç sağladığına ve

aynı zamanda ziyaret eden kişilerin bölgenin dil, kültür, yaşam biçimi ve dünya görüşü gibi unsurlarını keşfetmesine zemin hazırladığına vurgu yapılmıştır. Bu doğrultuda: *"Turizm faaliyetleri insanlar arasındaki etkileşimi nasıl sağlar? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız."* (Şahin, 2019, s. 184) sorusuyla öğrencilerden turizmin toplumlar arası etkileşimlerdeki rolüne ilişkin düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir.

"Ortak Mirasımız" konu başlığında ise ortak miras unsurları; bilim, sanat, edebiyat ve düşünce olarak sınıflandırılmış ve bu mirasın toplumlar arası etkileşimdeki rolüne vurgu yapılmıştır. Kitapta yer verilen ortak miras unsurları ve örnekleri, Şekil 5'te sunulmuştur.



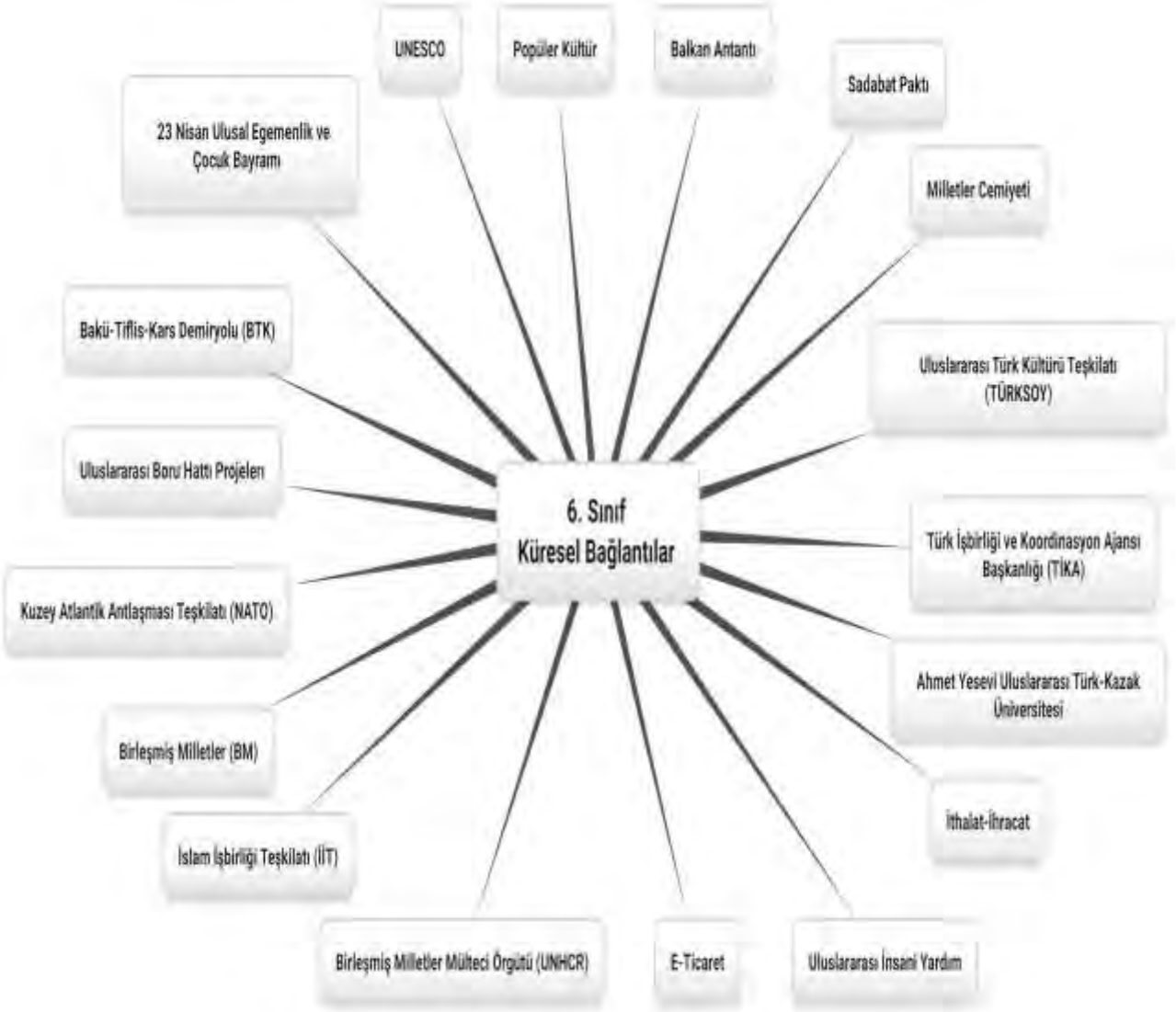
Şekil 5. Ortak miras unsurları ve örnekleri

Şekil 5'te görüldüğü gibi, bir milletin ürettiği veya geliştirdiği ürünün, yetiştirdiği bilim insanlarının farklı toplumlara, yani bütün dünyaya faydalı olabileceğine dikkat çekilmektedir. Örnek olarak Çin'in icat ettiği pusulayı bütün insanlığın kullandığına değinildikten sonra öğrencilere yöneltilen: *"Lidyalıların hangi icadı günümüzde bütün insanlar tarafından kullanılmaktadır? Düşüncelerinizi arkadaşlarınız ile paylaşınız."* (Şahin, 2019, s. 191) sorusuyla öğrencilerin paranın uluslararası kullanımına ilişkin fikir üretmesi beklenmiştir.

Ortak miras unsurları ve örneklerinden sonra ortak miras ögelerini korumak için faaliyet gösteren kuruluşlara ve Türkiye'nin iş birliklerine değinilmiştir. Bu bağlamda kültürel miras denilince ilk akla gelen UNESCO'nun, "dünya mirası" statüsü verdiği ve "Dünya Miras Listesi" adıyla koruma altına aldığı doğal varlık veya eserlerden örnekler (Büyük Kanyon Milli Parkı-ABD, Victoria Şelalesi-Zambiya ve Zimbabve ve Pamukkale Travertenleri-Denizli) verilmiştir. 5. sınıf kitabı genel olarak değerlendirildiğinde, 4. sınıf kitabından farklı olarak dünya ortak kültürel miras ögelerinin vurgulandığı görülmektedir.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Küresel Bağlantılar

4. sınıf ders kitabında ele alınan küresel bağlantılar öğrenme alanındaki konular, 6. sınıfta genişletilerek sunulmuştur. Ayrıca önceki kademelerden farklı olarak popüler kültür, uluslararası örgütler, insani yardımlar ve e-ticaret konularına yer verilmiştir. 6. sınıfta ele alınan ana konular, Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. 6. sınıf sosyal bilgiler küresel bağlantılar

Şekil 6'da sunulduğu gibi, "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında ilk olarak evrensel barışın sağlaması için Türkiye'nin attığı adımlar, "Milli Dış Politikamız" konu başlığı ele alınmıştır. Bu kapsamda Türkiye'nin I. Dünya Savaşı sonrası Milletler Cemiyeti'ne, II. Dünya Savaşı'na giden süreçte Balkan Antantı ve Sadabat Paktı gibi bölgesel işbirliklerine dâhil olmasının üzerinde durulmuştur. Ayrıca uluslararası sorunlar karşısında diplomatik faaliyetlerin önemi ifade edilmiş ve Türkiye'nin Musul, Hatay ve Boğazlar sorunlarında izlediği politikalar açıklanmıştır. Ayrıca konuya ilişkin öğrencilere*: "Mustafa Kemal Atatürk'ün "Yurtta barış dünyada barış!" sözünü açıklayınız."* (Yıldırım, Kaplan, Kuru ve Yılmaz, 2019, s. 231) sorusu yöneltilmiş ve Türkiye'nin dünyadaki devletlerle olan sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini ilgilendiren kurum ve kuruluşlarda aktif rol aldığı belirtilmiştir.

Diğer yandan Türkiye'nin uluslararası platformlarda faaliyet gösteren TİKA ve Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı (TÜRKSOY) tanıtılmıştır (Fotoğraf 5).

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA)

TİKA 24 Ocak 1992 yılında T.C. Dışişleri Bakanlığına bağlı olarak kurulmuştur. Kuruluş amacı özellikle Türk dilinin konuşulduğu ülkeler, komşu ülkeler ve gelişmekte olan ülkelerle ekonomik, sosyal, kültürel iş birliği oluşturmaktır. TİKA yurt dışında Türkçe öğrenimini destekler. TİKA Türkoloji Projesi buna örnektir. TİKA, Orhun Anıtları'nın bölgedeki olumsuz koşullardan korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması amacıyla Orhun Müzesi'ni inşa etmiştir. Özellikle Türk Cumhuriyetlerinden hem okumak hem de staj yapmak için gelen öğrenciler TİKA projeleri sayesinde karşılıklı eğitim ve öğretim almaktadırlar.

Genel Ağ haberi 11/12/2017 (Düzenlenmiştir.)

7.4: TİKA Logosu

Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı (TÜRKSOY)

TÜRKSOY Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve Türkiye'nin üyeliği ile 2 Temmuz 1993 tarihinde kurulmuştur. TÜRKSOY' un amacı Türk kökenli ve Türk dili konuşan Türk devletleri ve halklarının birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlamak, kültür ve sanatının korunması, yeniden canlandırılması ve gelişmesi yönünde faaliyette bulunmaktır. Resmî dili Türkçe, yönetim merkezi Ankara'dır.

TÜRKSOY'un faaliyetlerine asil üye ülkelerin dışında, Rusya Federasyonu içinde yer alan altı Özerk Cumhuriyet (Altay, Başkurdistan, Hakasya, Saha (Yakutistan), Tataristan ve Tuva) ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti gözlemci olarak katılmaktadırlar.

Genel Ağ haberi 11/12/2017 (Düzenlenmiştir.)

7.5: TÜRKSOY Logosu

Fotoğraf 5. TİKA ve TÜRKSOY (Yıldırım ve diğerleri, 2019, s. 232)

Ayrıca 4. sınıfta ayrıntılı olarak incelenen Yunanistan, Bulgaristan, Ermenistan, Gürcistan, Azerbaycan'a bağlı Nahçıvan[3] Özerk Cumhuriyeti, İran, Irak ve Suriye gibi sınır komşusu devletlerin yalnızca isimlerine yer verilmiştir. Yine bu bölümde Türkiye'nin yürüttüğü barışçıl politikanın sonucu olarak komşularıyla kültürel, sosyal ve ticari ilişkilere sahip olduğu vurgulanmıştır.

Konunun devamında Türkiye'nin, Türk Cumhuriyetlerinden Kazakistan ile yaptığı eğitim işbirliği neticesinde 31 Ekim 1992 tarihinde kurulan ve iki ülke arasında kültür köprüsü görevi yapan "Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi"ne yer verilmiştir. Bu kapsamda öğrencilere: *"Türkiye ve Türk Cumhuriyetleri ile kültürel, sosyal ve siyasi ilişkilerde üniversitelerin etkisini aşağıdaki kutucuklara yazınız."* (Yıldırım ve diğerleri, 2019, s. 231) sorusuyla Türk Cumhuriyetleriyle olan ilişkilerde üniversitelerin rolünün öğrenciler tarafından değerlendirmesi istenmiştir (Fotoğraf 6).

7.6: Ahmet Yesevi Üniversitesi-Kazakistan

Fotoğraf 6. Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi (Yıldırım ve diğerleri, 2019, s. 233)

[3] Kitapta "Nahcivan" olarak yanlış yazılmıştır.

Uluslararası işbirliklerinden sonra Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri ışığında Türkiye'nin, Türk devletleri, komşu ülkeler ve diğer devletlerle olan uluslararası ticaret verileri sunulmuştur. Ayrıca ithalat ve ihracat kavramlarının açıkladığı bu bölümde, Türkiye'nin ithalat ve ihracatındaki ilk on sırada yer alan devletler tablo şeklinde öğrencilere sunulmuştur (Fotoğraf 7).

TÜİK 2018

En fazla ihracat yaptığımız on ülke

1. Almanya
2. Birleşik Krallık
3. İtalya
4. Irak
5. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)
6. İspanya
7. Fransa
8. Hollanda
9. Belçika
10. İsrail

TÜİK 2018

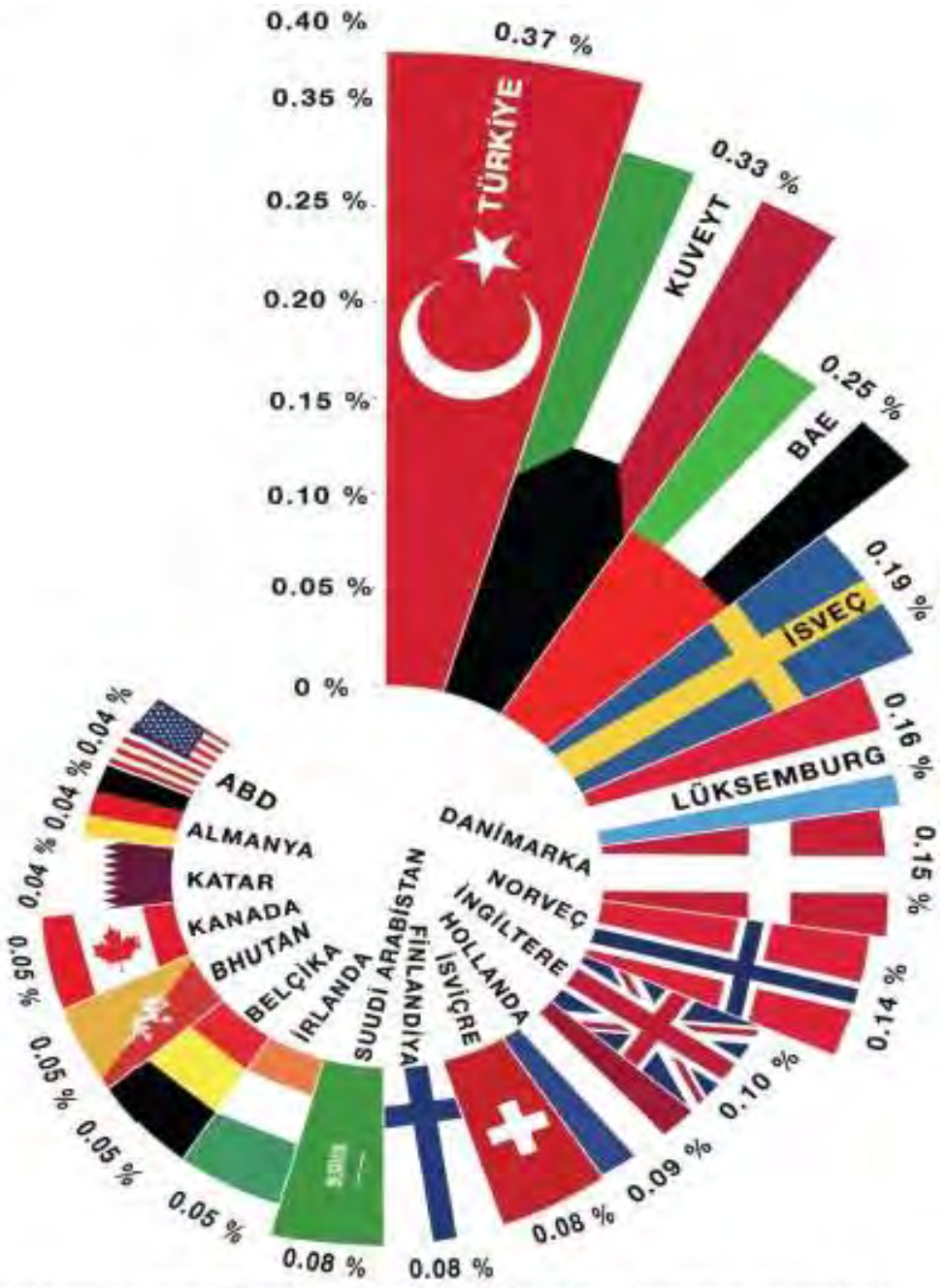
En fazla ithalat yaptığımız on ülke

1. Rusya Federasyonu
2. Çin
3. Almanya
4. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)
5. İtalya
6. Birleşik Krallık
7. Fransa
8. İran
9. Güney Kore
10. İspanya

Fotoğraf 7. Türkiye'nin ithalat ve ihracat yaptığı ülkeler (2018 TÜİK), (Yıldırım ve diğerleri, 2019, s. 239)

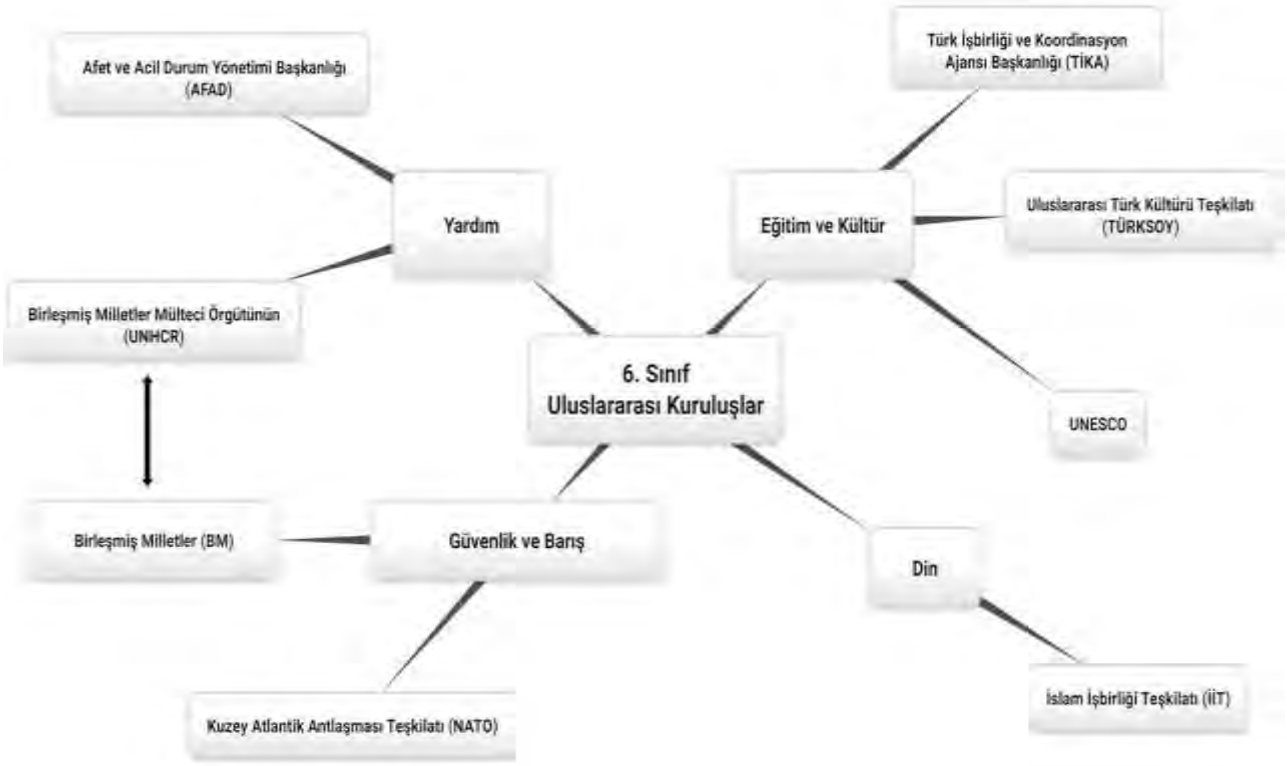
Ayrıca son yıllarda iletişim ve ulaşım teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak artık uluslararası ticarette büyük şirketlerin yanında bireysel satıcıların da elindeki ürünleri herhangi bir ülkedeki alıcıya e-ticaret sayesinde ulaştırabildiği bir örnekle açıklanmıştır.

Diğer yandan yine Türkiye'nin dünyanın farklı ülkelerinde yürüttüğü insani yardım faaliyetleri, "Milli Dış Politikamız" ve "Türkiye Beklenilendir" gibi farklı konu başlıkları içerisinde ele alınmıştır. "Milli Dış Politikamız" başlığında, Suriye'de 2011 Mart ayında patlak veren ve hala devam eden iç savaş sonrası Türkiye'nin 3.5 milyondan fazla Suriyeli mülteciye kapılarını açtığı ifade edilmiş ve bu kapsamda öğrencilere: *"Türkiye olarak Suriyeli mültecilere sahip çıkmamızı insani değerler açısından açıklayınız."* (Yıldırım ve diğerleri, 2019, s. 235) sorusu yöneltilmiştir. Ayrıca "Türkiye Beklenilendir" konu başlığı altında "Milli Dış Politikamız" konu başlığında olduğu gibi Atatürk'ün *"Yurtta barış dünyada barış!"* (Yıldırım ve diğerleri, 2019, s. 241) sözüyle konuya giriş yapılmış ve Türkiye'nin milli gelirine oranla dünyada en fazla insani yardım faaliyetinde bulunan ülke olduğu vurgulanmıştır (Fotoğraf 8).



Fotoğraf 8. Millî gelir oranına göre ülkelerin yaptığı yardım grafiği (Yıldırım ve diğerleri, 2019, s. 242)

Bunun yanı sıra Türkiye'nin İslam İşbirliği Teşkilatı (İİT), Birleşmiş Milletler (BM) ve Kuzey Atlantik Antlaşması Teşkilatı (NATO) gibi uluslararası kuruluşlardaki rolüne değinilmiştir. Ayrıca öğrencilere Türk Silahlı Kuvvetleri'nin, barış gücü olarak görev aldığı Somali, Gürcistan, Bosna-Hersek, Kosova, Afganistan ve Lübnan gibi çeşitli ülkeler örnek olarak sunulmuştur. Bu bölümde yer verilen uluslararası kuruluşlar ve faaliyet gösterdiği alanlar, aşağıdaki Şekil 7'de özetlenmiştir.



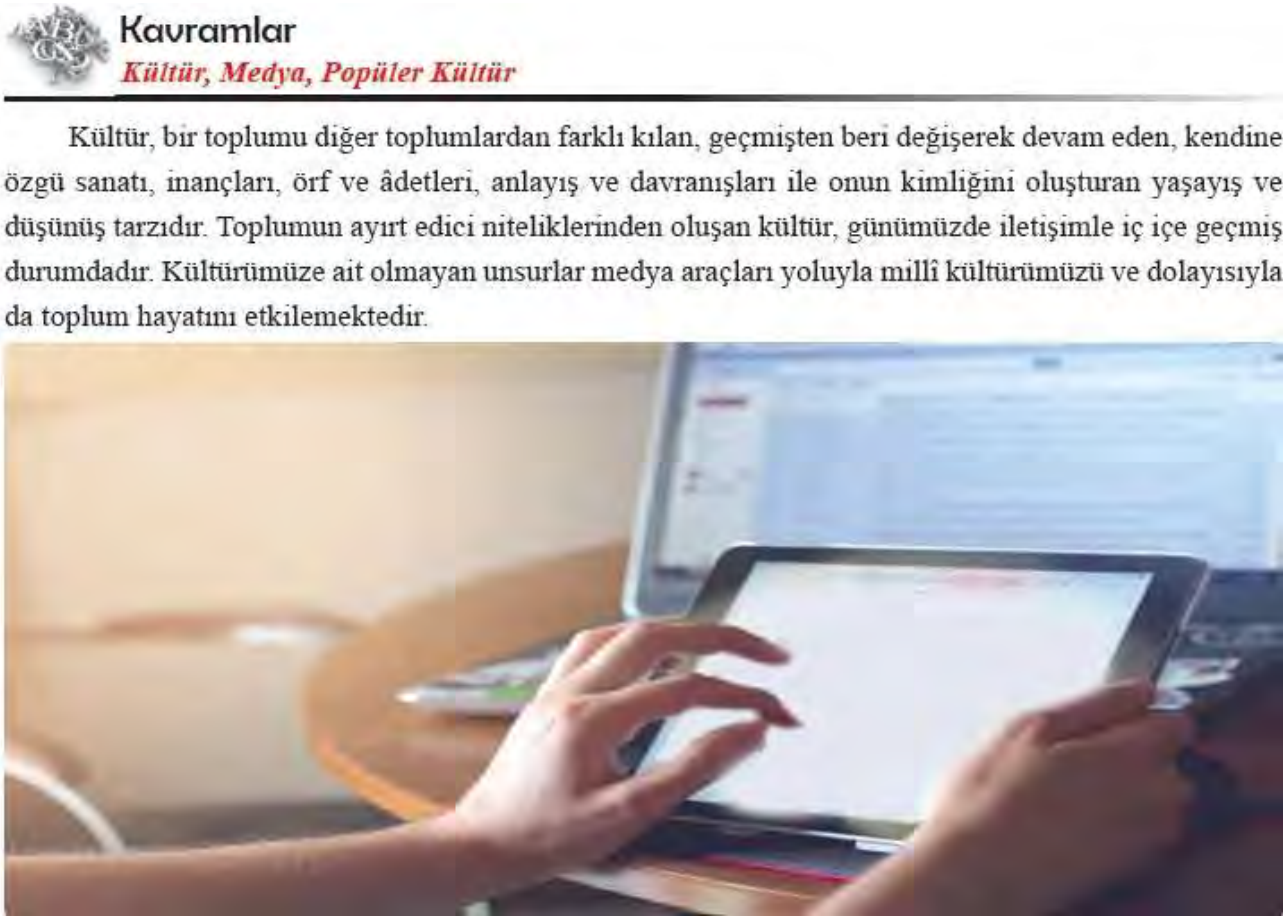
Şekil 7. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında uluslararası kuruluşlar ve faaliyet alanları

Uluslararası kuruluşların dışında Türkiye'nin uluslararası faaliyetlerine dikkat çekmek için "Millî Tren Projesi" ve Türk devletleriyle aramızdaki ekonomik, sosyal ve ticaretin gelişmesine katkı sağlayacak Bakü-Tiflis-Kars Demir Yolu Projesi (BTK) örneklerine verilmiştir. Bu örneklerden sonra Türkiye'nin UNESCO'nun en önemli yönetici organlarına katkı sağladığına vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda Türk Milli Komisyonunun girişimleri sonucunda UNESCO'nun, Matrakçı Nasuh'un ölümünün 450. yılını, Evliya Çelebi'nin doğumunun 400. yıl dönümünü ve Mevlânâ Celâlettin'i Rûmî'nin 800. doğum yıl dönümünün dünya çapında kutlanması gibi çeşitli örnekler sunulmuştur. Ayrıca her yıl farklı ülkelerden çocukların katılımıyla Türkiye'de kutlanan 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı hakkında öğrencilere: *"23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nın dünyada kutlanan ilk ve tek çocuk bayramı olmasını Türkiye'nin uluslararası rolü açısından nasıl değerlendirirsiniz?"* (Yıldırım ve diğerleri, 2019, s. 246) sorusu yöneltilmiş ve bu bayramın uluslararası öneminin öğrenciler tarafından yorumlanması amaçlanmıştır (Fotoğraf 9).

Fotoğraf 9. Uluslararası çocuk bayramı (Yıldırım ve diğerleri, 2019, s. 246)

Uluslararası boyutta ele alınan bir diğer konu da vakıflar olmuştur. Bu amaçla, 2016 yılında kurulan ve yurtdışında Türkiye Cumhuriyeti adına MEB'in dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluş olan Türkiye Maarif Vakfı ve Azerbaycan'ın başkenti Bakü'de bulunan ve uzun zamandır kapalı olan Şehitlik Camisi'nin tadilat işlemlerini gerçekleştiren Türkiye Diyanet Vakfı'na (TDV) dair genel ağdan haber örnekleriyle değinilmiştir.

Diğer yandan 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer almayan "Kültür, Medya, Popüler Kültür" başlığına yer verilmiştir. Bu kapsamda "popüler kültür"ün tanımı yapıldıktan sonra, televizyon ve genel ağ gibi teknolojik araçlar ile dünyayı etkisi altına aldığı ve Türk milli kültürü ve toplumu üzerindeki olumsuz etkileri açıklanmıştır. Ayrıca günümüzde küreselleşmeyle beraber artık insanların benzer tutum, davranış ve yaşam tarzlarına sahip olduğuna, özellikle çocukların bu anlamda olumsuz etkilendiğine ve bunların neticesinde oluşan kültür erozyonuna dikkat çekilmiştir (Fotoğraf 10).



Kavramlar

Kültür, Medya, Popüler Kültür

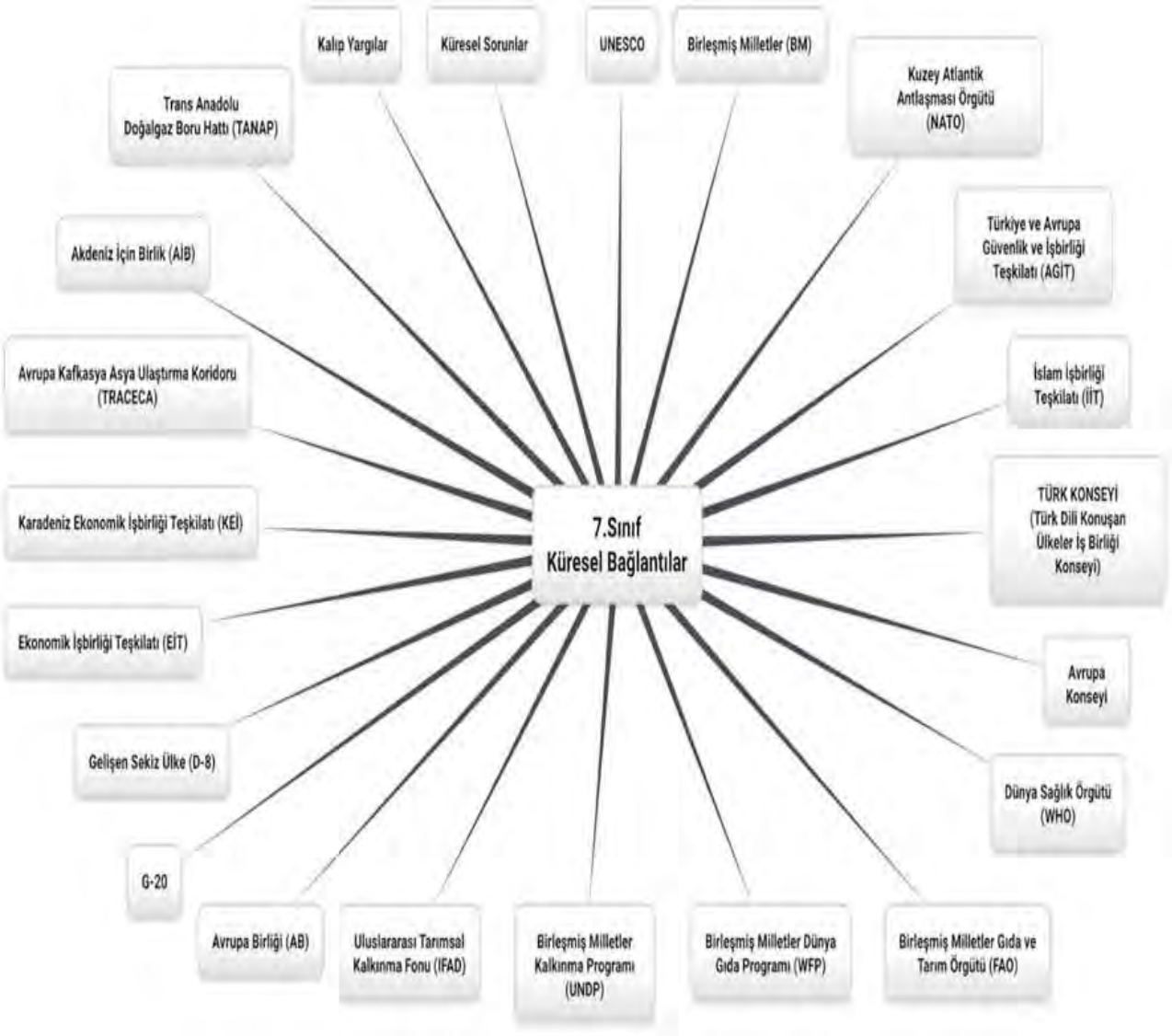
Kültür, bir toplumu diğer toplumlardan farklı kılan, geçmişten beri değişerek devam eden, kendine özgü sanatı, inançları, örf ve âdetleri, anlayış ve davranışları ile onun kimliğini oluşturan yaşayış ve düşünüş tarzıdır. Toplumun ayırt edici niteliklerinden oluşan kültür, günümüzde iletişimle iç içe geçmiş durumdadır. Kültürümüze ait olmayan unsurlar medya araçları yoluyla millî kültürümüzü ve dolayısıyla da toplum hayatını etkilemektedir.

Fotoğraf 10. Kültür, popüler kültür ve medya (Yıldırım ve diğerleri, 2019, s. 249)

Popüler kültürün Türkçe üzerindeki olumsuz etkilerinin dizi ve film örnekleriyle açıklandığı bu başlıkta öğrencilere popüler kültürün olumsuz etkileri karşısında iyi bir medya okuryazarı olarak milli kültürüne sahip çıkmaları gerektiği anlatılmıştır. 6. sınıf küresel öğrenme bağlamında yine Türkiye'nin ekseninde çeşitli uluslararası kuruluşlara, faaliyetlere yer verildiği ve diğer sınıflardan farklı olarak popüler kültür ve küreselleşme kavramlarına ilk defa değinildiği görülmektedir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Küresel Bağlantılar

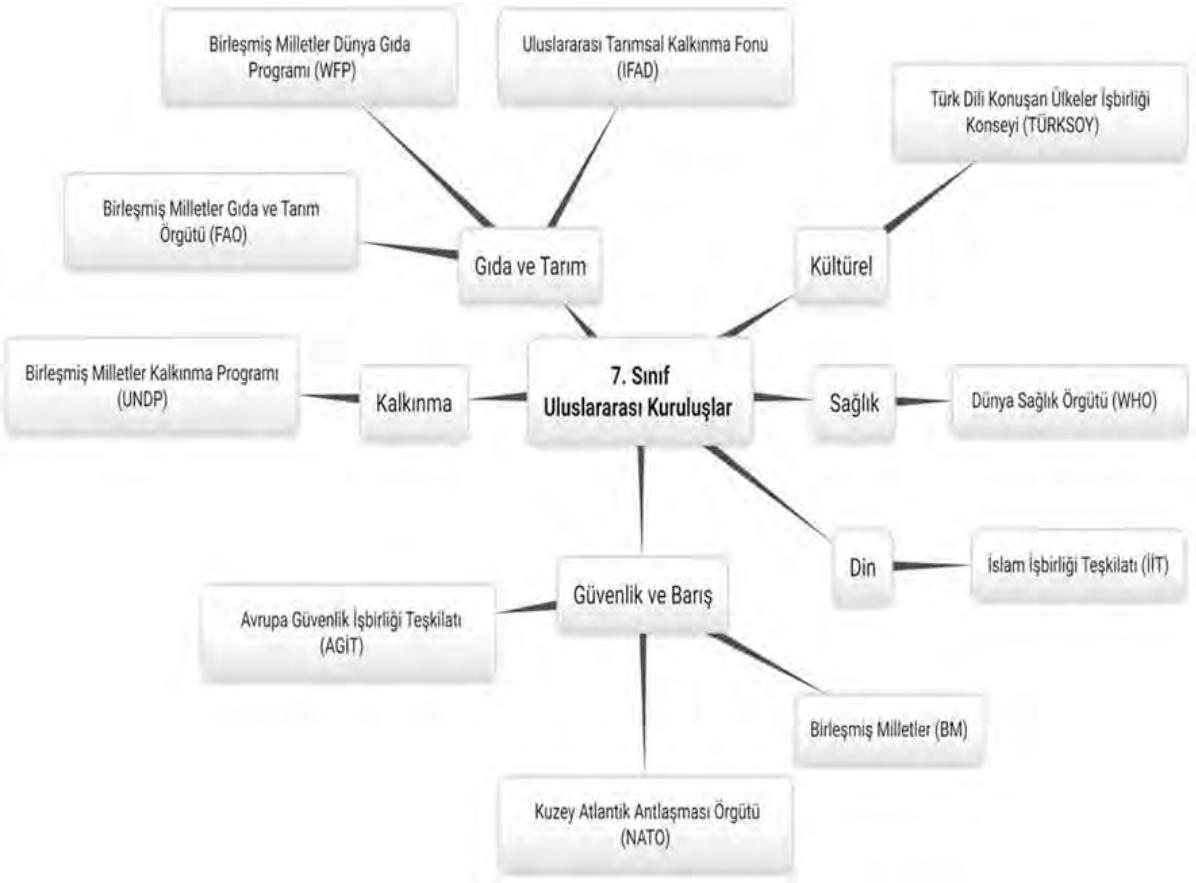
Son olarak, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki küresel bağlantılar öğrenme alanında diğer sınıflarda değinilen uluslararası ekonomik, bilimsel, ticari, politik ve kültürel örgütlere değinilmiştir. Bunun yanında kültürel etkileşimlerde küreselleşmenin olumsuz sonuçları, tüm insanlığı ilgilendiren küresel sorunlara çözüm üreten "küresel vatandaşlık" tipi üzerinde durulmuştur. 7. sınıf ders kitabında küresel bağlantılar öğrenme alanındaki ana konu başlıkları Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. 7. sınıf sosyal bilgiler küresel bağlantılar öğrenme alanı

Şekil 8'deki ana konular kapsamında ilk olarak "Türkiye'de ve Dünyada Barış" konu başlığında, UNESCO'nun Mustafa Kemal Atatürk'ün 100. doğum yıl dönümü dolayısıyla 1981 yılını Dünya Barış Yılı olarak ilan etmesine ve ilan kararı almasına yönelik gerekçelerine yer verilmiştir.

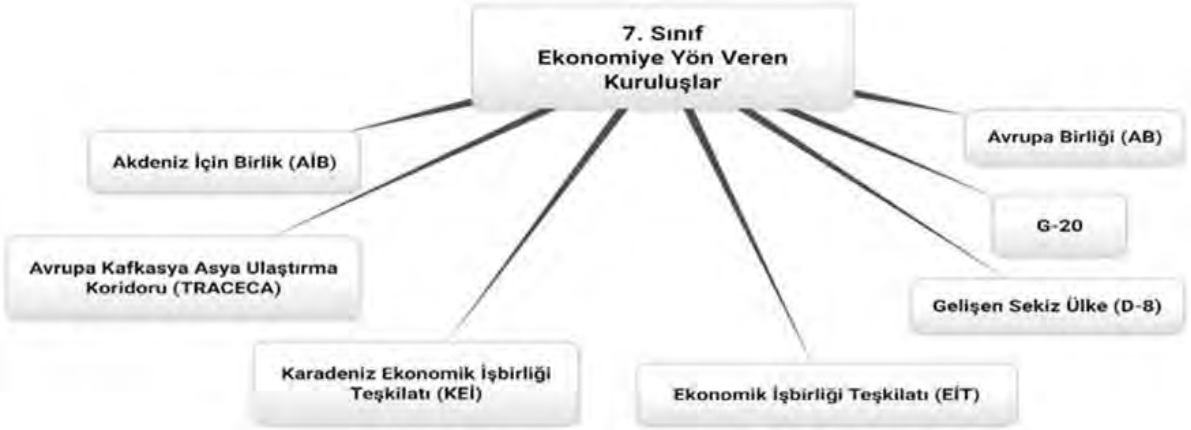
UNESCO'nun dışında ekonomik, bilimsel, ticari, politik ve kültürel alanlarda uluslararası iş birliği ve dünya barışı sağlamak için kurulan örgütlere değinilmiştir. Kitap içerisinde özelliklerine yer verilen bu uluslararası kuruluşlar ve faaliyet alanları, Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Uluslararası kuruluşlar ve faaliyet alanları

Şekil 9'da görüldüğü gibi, Türk ve İslam dünyası içerisinde işbirliği ve dayanışmayı güçlendirmek, tüm insanlığı en yüksek sağlık şartlarına ulaştırmak, dünyadaki tarım ve gıda faaliyetlerini daha verimli hale getirmek ve son olarak gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerin ekonomisine katkı sağlamak için çalışmalar yürüten örgütler tanıtılmıştır.

Öte yandan Türkiye'nin, siyasi ve ekonomik açıdan güçlü bir devlet olma yolunda komşu devletler ve diğer ülkelerle arasındaki ticari ilişkiler ve işbirlikleri "Ekonomiye Yön Veren Kuruluşlar" konu başlığında ele alınmıştır. Ekonomi, bilim, ticaret, eğitim, teknik, politik, kültürel ve siyasal konularda yürütülen işbirliğinin ülkelere ekonomik katkıları ifade edilmiş ve küreselleşmeyle birlikte artık ülkelerarası iş birliğinin kaçınılmaz olduğu vurgulanmıştır. Bu kapsamda "Ekonomiye Yön Veren Kuruluşlar" konu başlığı içerisinde öğrencilere tanıtılan kuruluşlar, Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. Ekonomiye yön veren kuruluşlar

Ayrıca Şekil 10'daki kuruluşları tanıtırken, öğrencilere: *"Ülkeler uluslararası ticareti canlandırmak için neler yapabilir? Tartışınız."* (Gültekin, Akpınar, Nohutcu, Özerdoğan ve Aygün, 2019, s.221) sorusu yöneltilmiş ve onlardan uluslararası ekonomiye ilişkin görüşlerini paylaşmaları istenmiştir.

7. sınıf seviyesine kadar işlenen Türkiye'nin komşuları, faaliyet gösterdiği uluslararası kuruluşlar ve ticari ilişkilerin dışında, farklı olarak ilk defa bu bölümde ön yargılar, İslamofobi ve ırkçılık kavramlarını içeren "İnsanları Nasıl Tanıyoruz?" konu başlığı altında son yüzyılda artan ırkçı ve ayrımcı tutumlara değinilmiştir. Bu kapsamda kalıp yargılar, insanları özelliklerine göre sınıflandırma eğiliminin neden olduğu bir algılama ve davranış biçimi olarak açıklanmış ve insanlarda var olduğu sanılan bu özelliklerin çoğunlukla gerçeğe dayanmadığı vurgulanmıştır. "Genelleştirme Eğilimi" ve "Özelleştirme Eğilimi" olmak üzere iki doğrultuda gelişen bu kalıp yargılara ilişkin 1930'lu yıllarda Afrika kökenli insanlar hakkındaki yaklaşımlar örnek gösterilmiştir (Fotoğraf 11).

Karşılaştığımız ve etkileşime girdiğimiz insanların davranışlarını onların kültürel norm ve değerlerine göre değil de kendi kültürümüzün kurallarına göre değerlendiririz. Bu durumda o birey ya da üyesi olduğu grup hakkında yanlış düşüncelere varabilir ve onlar hakkında bazı yakıştırmalar yapabiliriz. Bu da kuracağımız iletişimi ve tavırlarımızı olumsuz yönde etkiler.

Görsel 7.14

Kalıp yargılardan kurtulmamızın yolu, farklılıkları tanımak ve saygılı olmaktır. İnsanları olduğu gibi kabul etmek ve yardımlaşma duygusunu geliştirmek kalıp yargıların yok olmasını sağlar.

Çoğu zaman kalıp yargılarda gerçeğin payı oldukça azdır. Kalıp yargılar değiştirilemez gibi zannedilse de aslında değiştirilebilirler. Örneğin 1930'lu yıllarda Afrika kökenli insanlar için oluşturulmuş olan olumsuz kalıp yargılar, 1960'lardan sonra gerek sanatsal etkinlikler gerek spor etkinlikleri gerekse bu insanlarla daha fazla etkileşime yol açan ortamlar sayesinde değişmiştir.

Kalıp yargıların zaman içinde ön yargıya dönüşmesi çeşitli sorunlara yol açarak ayrımcılığa sebep olabilir. Bir ülkenin vatandaşları, bir dinin mensupları, bir okulun mezunları, bir takımın taraftarları aynı özelliklere sahip olamaz. Ancak kalıp yargılar onların öyle görülmesine yol açar.

Fotoğraf 11. Kalıp yargılar (Gültekin ve diğerleri, 2019, s. 230)

Ayrıca Fotoğraf 11'de görüldüğü gibi, kalıp yargılara yönelik öğrencilerden: *"Kalıp yargıya maruz kalmış, farklı kültür ve milletten insanlar bu durumdan nasıl etkilenir? Yazınız."* ve *"Farklı kültürlere sahip insanlara yönelik kalıp yargıların toplumsal ilişkileri nasıl etkileyeceği hakkındaki düşüncelerinizi yazınız."* (Gültekin ve diğerleri, 2019, s. 230) sorularıyla farklı kültürlerle etkileşimde kalıp yargıların olası etkilerini tartışmaları beklenmiştir.

Öğrenme alanının devamında "Küresel Sorunlara Çözüm Üretiyorum" konu başlığında, belirli zamanlarda dünyanın doğal dengesinin bozulmasına bağlı olarak bazı sorunların ortaya çıkması ve bu

sorunların insanların yaşamına olumsuz yansımaları açıklanmıştır. Bu sorunlar, tüm insanlığı ilgilendirdiği için "küresel sorun" olarak ifade edilmiş ve dünyada meydana gelen doğal, ekonomik, şiddet ve terör kaynaklı olaylardan örnekler incelenerek evrensel sonuçlarına değinilmiştir. Bu kapsamda incelenen küresel sorunlar, Şekil 11'de özetlenmiştir.

Şekil 11. Küresel sorunlar

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Küresel Bağlantılar Öğrenme alanını açıklamasında belirtildiği gibi (MEB, 2018, s. 11), öğrencilere: *"Sınıfta arkadaşlarınızla gruplar oluşturunuz. Aşağıda verilen küresel sorunlardan birini seçerek bu küresel sorunun çözümüne yönelik geliştirdiğiniz çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız."* (Gültekin ve diğerleri, 2019, s. 236) sorusu yöneltilerek onların küresel sorunlara çözüm üretmesi istenmiştir. Bu bölümde dünyayı ilgilendiren sorunlara karşı duyarlı olan ve onlara çözüm üreten vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Günümüzde her alanda etkilerini hissettiren küreselleşme, Türkiye'de Sosyal Bilgiler derslerinde okutulan ders kitaplarında daha çok küresel bağlantılar öğrenme alanında yer almıştır (MEB, 2018). Küresel bağlantılar öğrenme alanının Sosyal Bilgiler ders kitaplarına (4-7. sınıflar) yansımalarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada ulaşılan sonuçları karşılaştırmalı olarak tartışmak ve değerlendirmek yerinde olacaktır.

Öncelikle incelenen ders kitaplarında küresel konuların Türkiye eksenli işlendiği görülmektedir. Yani her konuda, Türkiye'den yola çıkarak dünya ile bağlantı kurulmuştur. Ayrıca küresel konularla bağlantı kurmak için en çok Türkiye'nin diğer devletlerle olan ekonomik, kültürel ve politik ilişkilerine vurgu yapılmıştır. Bu ilişkilerden bahsederken, özellikle son yıllarda Türk Cumhuriyetlerinde görünürlüğü artan TİKA, TÜRKSOY, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD), Maarif Vakfı gibi kurum ve kuruluşların faaliyetlerinden güncel örnekler sunulmuştur. Daha önce içeriğine değinilen çalışmada Şimşek (2008), 2005 Programına göre hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tanıtılan ülkelerin yalnızca Türklerin yaşadığı yerlerden oluştuğunu tespit etmiştir. 2019 kitaplarında benzer bir yaklaşım olmakla birlikte Finlandiya, İngiltere, İskoçya, Japonya, Şili, Hindistan gibi ülkelerin tanıtılması, bu yaklaşımda bazı değişiklikler yaşandığını göstermektedir. Bunların dışında dünya mirası denilince ilk akla gelen UNESCO, 4. sınıf seviyesi hariç tüm sınıflarda örneklerle ele alınmıştır.

Öte yandan dünyada insanların birbirlerini doğru bir şekilde tanımasının önündeki en büyük engellerden biri olan kalıp yargılar sorunu, 4. ve 7. sınıflarda işlenmiştir. 4. sınıfta daha çok kültürel farklılıklar vurgusuyla ele alınan kalıp yargılar, 7. sınıfta İslamofobi ve ırkçılık kavramlarıyla birlikte sunulmuştur. Ayrıca küresel

bağlantılar öğrenme alanında daha fazla yer alması beklenen küresel sorunlar ve onlara karşı çözümler üretecek küresel vatandaşlık tipinin, yalnızca 7. sınıfta dolaylı olarak ele alındığı görülmektedir. Bu yönüyle küresel bağlantılar öğrenme alanında öğretilmek istenen kazanımlara en uygun konuların 7. sınıfta yer aldığını söylemek mümkündür. Zaten burada olduğu gibi, hem 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programlarında (MEB, 2006; 2018) dolaylı olarak küresel vatandaşın niteliklerine yer verilmiştir. Bu da 2005 yılından itibaren Türkiye'de Sosyal Bilgiler öğretimi kapsamında küresel vatandaşlık eğitiminin dolaylı da olsa (Çolak, 2015) yer bulmasını sağlamıştır. Çolak (2015) tarafından 2005 programı için yapılan bu tespitin, hem 2018 Programı hem de 2019 yılında okutulan sosyal bilgiler ders kitapları için de geçerli olduğunu ve küresel vatandaşlığa doğrudan vurgu yapılmadığını söylemek mümkündür.

Diğer yandan 4. ve 5. sınıf kitaplarında küresel konular işlenmesine rağmen, küreselleşme olgusu ve onun sonuçları yalnızca 6. ve 7. sınıflarda yer verilmiştir. Özellikle 6. sınıfta eleştirel bir yaklaşımla küreselleşmenin ve ona bağlı olarak oluşan popüler kültürün milli kültüre zararlarına dikkat çekilmiştir. Bu yaklaşım, küreselleşmenin farklı bölge, kültür ve uygarlıklar arasında yeni çatışmaların ve ekonomik eşitsizliklerin sebeplerinden biri olarak gören küreselleşme karşıtlarını-kuşkucuları (Held ve diğerleri, 2000) akla getirmektedir. Kitapta özellikle küreselleşmenin olumsuz yönlerinin ön plana çıkarılması, küreselleşmeye kuşkuyla bakıldığını göstermektedir. Bu yaklaşımın ortaya çıkmasında başta aşırı küreselleşmecilerin (hyperglobalist) ulusal sınırların ve devletlerin küreselleşmeyle ortadan kalkacağına dair görüşlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu tür aşırı küreselleşme yorumları, eğitimcileri ve politika yapıcıları küresel vatandaşlık ya da küresel değerler eğitiminden (Özyurt, 2009) uzaklaştırmaktadır. Küresel vatandaşlık, bireylerin ulusal vatandaşlığı daha düşük statüde görmesi veya reddetmesi anlamlarına gelmemektedir (Çolak, 2019). Aksine küresel vatandaşlığın amacı, küresel sorunlara duyarlı olan ve onların çözümünde etkin rol alan bireyler (Kan, 2009) yetiştirmektir. Bu bağlamda 7. sınıf ders kitabında yer alan "Küresel Sorunlar" konu başlığı altında öğrencilerden küresel ısınma ve iklim değişikliği sorunlar hakkında çözüm yolları üretmeleri istenmiştir (Gültekin ve diğerleri, 2019).

Yine küresel vatandaşlıkta, adil dünya düzenine yönelik olarak tüm halkları bir arada tutan evrensel hak ve yükümlülüklere, milli ve evrensel değerleri benimseyen yaşam tarzı ve felsefesinin yanında, küresel düzeyde bilgi, beceri ve değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesine vurgu yapılmaktadır (Çolak, 2019). Ayrıca bireyler, hem yaşadıkları yerin vatandaşı hem de dünyanın küresel vatandaşıdır (Myers, 2010). Çoğu zaman bu ayrıntılar hesaba katılmadan yalnızca aşırı küreselleşmeci yaklaşımların düşünceleriyle küresel vatandaşlık bir tehdit olarak algılanabilmektedir. Bu yönüyle küresel vatandaşlık konusunun ve içeriğinin daha somut verilerle hem eğitimciler hem de alan uzmanları tarafından yeniden değerlendirmesinde fayda vardır.

Diğer yandan 2019 Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içeriklerine ve konularına ilişkin ulaşılan sonuçlarla, 2005 Programına göre hazırlanan ders kitaplarıyla ilgili yapılan incelemelerin (Çakar, 2008; Gökpunar, 2019; Özyurt, 2009; Sağlam ve diğerleri, 2011; Şimşek, 2008; Ulu, 2015) bulgularını karşılaştırmak, ders kitaplarındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak gerekmektedir. Kitaplara içerik benzerlikleri açısından bakıldığında küreselleşme, Türkiye'nin diğer ülkelerle ilişkileri, göç, uluslararası kuruluşlar, uluslararası ticaret, ulaşım, haberleşme, kitle iletişim araçları (özellikle bilgisayar ve internet), turizm, ortak kültürel miras ögeleri, kültürel çeşitlilik, küresel ekonomik sistem ve küresel vatandaşın nitelikleri gibi konular ön plana çıkmıştır. Farklılıklar açısından bakıldığında çeşitli ders kitaplarında Çocuk Hakları Sözleşmesi, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (Çakar, 2008; Gökpunar, 2019) ve küreselleşmenin çeşitli boyutlarına (Gökpunar, 2019) vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir.

Bu çalışmaya konu olan, 2019 yılında okutulan ders kitaplarında ise farklı olarak, Türk Cumhuriyetlerinde faaliyetler gösteren TİKA, Maarif Vakfı, Diyanet Vakfı gibi kuruluşların, küreselleşmenin olumsuz yansımaları ve küresel sorunlar (açlık, terörizm, iklim değişikliği, kuraklık, açlık) gibi yeni konulara yer verildiği görülmektedir. Bu farklılıkları değerlendirirken kitapların yayınevleri, yazarlarının bakış açıları, programlardaki kazanımları nasıl yorumladıkları ve hangi örnekleri vermek istedikleri gibi değişkenleri de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu sonuçlar, Sosyal Bilgiler derslerinde küreselleşme olgusu, küresel sorunlar ve küresel vatandaşlığa ilişkin konuların kapsam ve içeriğinin, 2005-2019 yılları arasında

önemli bir değişiklik göstermediğini ve 2019 kitaplarında farklı olarak Türkiye'yi de yakından ilgilendiren bazı güncel küresel olaylara yer verildiğini ortaya koymaktadır. İçeriklerin bu yakınlığı, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler programlarının yapı, içerik, felsefe ve yaklaşım açısından benzer niteliklere sahip olmasıyla (Çoban ve Akşit, 2018) açıklanabilir. Bununla birlikte Şimşek (2008), 2005 Programına göre hazırlanan kitapların dünya ile bağlantı sayısını ve şeklini eski ders kitaplarına göre daha gelişmiş ve anlamlı bulduğunu belirtmiştir. Bu yorumu, 2019 yılında okutulan kitapların içeriği için yeniden yapmak ve yeni ders kitaplarının dünyayla daha bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür.

Son olarak, ders kitapları öğretim ve program geliştirme ilkeleri açısından değerlendirildiğinde, konuların yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta gibi öğretim ilkelerine uygun şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Bu kapsamda örnekler, Türkiye'den başlayarak dünyaya doğru genişletilerek sunulmuştur. Bunun yanında öğrencilerin konuları somutlaştırması için daha çok genel ağdan alınan haberler, yani kanıtlar kullanılmıştır. Ayrıca ele alınan konular, sarmallık ilkesine uygun şekilde 4. sınıftan 7. sınıfa doğru gittikçe genişletilerek sunulmuştur. Ancak kalıp yargılar gibi bazı konulara 5. ve 6. sınıflarda değinilmeden yalnızca 4. ve 7. sınıflarda yer verilmiştir. Sonuç olarak 2005 Programına göre hazırlanan ders kitaplarını inceleyen Çakar (2008) ve Şimşek (2008) tarafından ifade edildiği gibi, 2019 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında da konular, sarmallık ilkesine göre sunulmuştur.

Küresel bağlantılar öğrenme alanının yeri açısından incelenen kitapların tümünde küresel konulara yer verildiği görülmektedir. Ancak özellikle 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında küresel bağlantıların yeterince kurulduğunu söylemek mümkün değildir. Bu eksikliği gidermek için 4. sınıftan itibaren küreselleşme ve Türkiye'nin küresel sistemdeki yeri daha net örneklerle vurgulanmalıdır. Bunun yanında küreselleşmenin daha çok olumsuz yönlerine odaklanıldığı görülmektedir. Küreselleşmenin olumlu ve olumsuz yönleri birlikte ele alınarak öğrencilerin küreselleşmeyi eleştirel bir şekilde düşünme fırsatı verilmelidir. Son olarak küresel bir vatandaşın sahip olması gereken değer, beceri ve nitelikler somut örneklerle sunularak bütün insanlık adına çalışmanın yaratacağı etkiler vurgulanmalıdır. Bu haliyle Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki küresel bağlantılar öğrenme alanı, Türkiye'nin uluslararası ilişkileri ve faaliyetlerine ilişkin özet bilgilerin sunulduğu bir bölüm olarak görünmektedir. Son olarak, dünyada 2020 yılında küresel bir felakete dönüşen Korona virüsü (Covid-19) salgını, küresel olarak insanların ortak sorunlarına çözüm bulması ve kendi sınırları dışındaki ülkelere de duyarlı olması gerektiğini acı bir şekilde göstermiştir. Bu gerekçeyle küresel bağlantıların ve küresel vatandaşlığın sosyal bilgiler öğretimi bağlamında yeniden değerlendirmesi daha anlamlı hale gelmiştir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması, yazarlar birlikte çalışmıştır. Analiz ve yorumlama aşamasında 1. yazar daha etkin bir rol üstlenmiştir.*

Çatışma beyanı: *Herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır.*

Destek ve teşekkür: *Araştırma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.*

Kaynaklar

Açıkalın, M. (2017). *Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

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.

Aslan, S. (2016). Küreselleşme olgusunun sosyal bilgiler eğitimine etkileri. *Harran Maarif Dergisi*, *1*(1), 11–23.

Babacan, M. E. (2014). Sosyal medya sonrası yeni toplumsal hareketler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(1), 135-160.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 61-82.

Balbağ, N. L. ve Türkcan, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin küresel vatandaşlık algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, *8*(2), 216-249.

Bayar, F. (2008). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, *32*, 25-34.

Cebeci, K. (2008). Küreselleşme bağlamında ulus-devletin egemenlik gücünün dönüşümü. *Sayıştay Dergisi*, *71*, 23-39.

Ceylan, Ş. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *7*(1), 78-93.

Çakar, M. (2008). *Küreselleşmenin ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan konu ve kavramlar üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 55-66.

Çermik, F., Çalışoğlu, M. ve Tahiroğlu, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *11*(3), 775-790.

Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *2*(1), 14-30.

Çoban, O. ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research, 7*(1), 479-505. doi:10.7596/taksad.v7i1.1395

Çolak, K. (2015). Sosyal *bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çolak, K. (2019). Küresel vatandaşlık ve küresel vatandaşlık eğitimi. C. Öztürk, Z. İbrahimoğlu ve G. Yıldırım, (Ed.), *Kurumsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi* (s. 35-60) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Çolak, K., Kabapınar, Y. ve Öztürk, C. (2019). Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine bakışları. *Eğitim ve Bilim*, *44*(197), 335-352.

Demirel, D. (2006). Küresel eksende devletin yeni kimliği: Etkin devlet. *Sayıştay Dergisi*, *60*, 105-128.

Dumanlı-Kürkçü, D. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, *3*(2), 1-11.

Eser, E. (2014). Küreselleşme süreci ve eğitime etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi, 2*(2), 211-224.

Giddens, A. (2003). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. London: Taylor & Francis.

Giddens, A. (2008). *The third way: The renewal of social democracy*. UK: Polity Press.

Grinin, G. ve Korotayev, A. (2013). Globalization as a link between the past and the future. J. Sheffield, A. Korotayev ve G. Grinin. (Ed.), *Globalization: Yesterday, today and tomorrow* (s. XIX-XXX) içinde. Litchfield Park, AZ: Emergent Publications.

Gökpunar, Ö. (2019). *Küreselleşmenin 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabına yansıması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutcu, M., Özerdoğan, P. ve Aygün, S. (2019). 7. *sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

Günel, E. (2016). Türkiye'de küresel bakış açısının sosyal bilgiler eğitimine kaynaştırılması: Sosyal bilgiler öğretmen adayları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, *7*(4), 440-461.

Günel, E. ve Pehlivan, A. (2016). Pre-service social studies teachers' perception of global citizenship. *Journal of Education and Future*, *10*, 51-69.

Friedman, T. L. (2005). It's a flat world, after all. *New York Times Magazine*. 03.03.2020 tarihinde https://www.nytimes.com/2005/04/03/magazine/its-a-flat-world-after-all.html adresinden erişildi.

Hatısaru, V. (2017). Türkiye'nin Erasmus programına katılımının değerlendirilmesi: Stratejik ortaklıklar ve bilgi ortaklıkları örneği. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, *16*(2), 65-83.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. ve Perraton, J. (1999). *Contents and introduction in global transformations: Politics, economics and culture*. Stanford: Stanford University Press.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. ve Perraton, J. (2000). Global transformations: Politics, economics and culture. C. Pierson ve S. Tormey. (Ed.), *Politics at the edge the PSA yearbook 1999* (s. 14-28) içinde. New York, N.Y: Palgrave Macmillan.

İncekara, A. ve Savrul, M. (2011). Küreselleşme, büyüme ve ekonomik entegrasyonlar: Türkiye açısından bir değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, *61*(2), 3-22.

Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30.

Karaboğa, M. T. (2018). Küreselleşme sürecinin eğitim kurumları üzerindeki etkilerine yönelik bir tartışma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 66, 134-144.

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.

Kaya, B. ve Kaya, A. (2012). Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. *Sakarya University Journal of Education*, *2*(3), 81-95.

Korkmaz, F. (2017). Küreselleşmenin eğitim programlarına etkileri. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim* (s. 167-184) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Lim, C. P. (2008). Global citizenship education, school curriculum and games: Learning Mathematics, English and science as a global citizen. *Computers and Education*, *51*(3), 1073-1093.

Milli Eğitim Bakanlığı (1998). *İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Tebliğler Dergisi, *2487*, 530-568.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Myers, J. P. (2010). 'To benefit the world by whatever means possible': Adolescents' constructed meanings for global citizenship. *British Educational Research Journal, 36*(3), 483-502.

Oğurlu, Ü., Kaya, F., Yalman, F. E. ve Ayvaz, Ü. (2016). Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerine küresel vatandaşlık eğitimi programının etkililiği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 253-271. doi: 10.17860/efd.98468

O'rourke, K. H. ve Williamson, J. G. (2002). When did globalisation begin? *European Review of Economic History, 6*(1), 23-50.

Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi.* Ankara: Pegem Akademi.

Özyurt, C. (2009, Mayıs). *Küresel vatandaşlığın gelişimi, imkânı ve küresel değerler eğitimi*. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak.

Paksoy, S., Paksoy, H. M. ve Alancıoğlu, E. (2013). Küreselleşmenin sosyo-politik etkileri: Arap Baharı.

Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(46), 169-182.

Pike, G. (2015). Re-imagining global education in the neoliberal age: Challenges and opportunities. R. Reynolds, D. Bradbery, J. Brown, K. Carroll, D. Donnelly, K. Ferguson-Patrick ve S. MacQueen. (Ed.). *Contesting and constructing international perspectives in global education* (s. 1-26.) içinde. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Sağlam, M., Vural, L. ve Akdeniz, C. (2011). Küreselleşmenin Türkiye'deki ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında görülen yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(35), 1-15.

Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K. ve Alagöz-Hamzaj, Y. (2018). Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri. *Elementary Education Online, 17*(3), 1583-1603.

Shahzad, A. (2006). What is Globalization- historical background. *Jadavpur Journal of International Relations, 10*(1), 204–212. doi: 10.1177/0973598406110013

Sönmez, Ö. F. ve Tatan, M. (2017). Sosyal bilgiler dersinin yabancı uyruklu öğrenciler üzerindeki vatandaşlık algılarına etkisi: Tokat ili örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *12*(6), 393-410.

Standish, A. (2014). What is global education and where is it taking us? *The Curriculum Journal*, *25*(2), 166-186. doi:10.1080/09585176.2013.870081

Şahin, E. (2019). *5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Anadol Yayıncılık.

Şimşek, A. (2008). Türkiye'de sosyal bilgiler derslerinde "kültürel bağlantılar": Bazı dünya devletleriyle karşılaştırmalı bir çalışma. M. Safran ve D. Dilek. (Ed.), *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* (s. 345-364) içinde. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Tüysüz, S. (2019). *4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.

Ulu, C. T. (2015). *6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitabında küreselleşme olgusunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Uydaş, İ. ve Genç, S. Z. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel vatandaşlık bağlamında çokkültürlülük hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *4*(1), 416-429.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. ve Yılmaz, M. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yılmaztürk, A. (2019). Ekonomik ve sosyal etkileriyle 21. yüzyılda küreselleşme. *Ida Academia Muhasebe ve Maliye Dergisi*, *2*(2), 137-154.

Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research*, *6*, 61-66.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With globalization that has turned the world into a "global village" (Grinin & Korotayev, 2013; O'rourke & Williamson, 2002), an event occurring anywhere in the world directly affects the fate of other parts of the world (Lim, 2008). Globalization, which affects all areas of life, has inevitably caused impacts on the field of education. Especially in the 1970s, the efforts of education decision-makers, NGOs, and intergovernmental organizations towards education and social reform led to the emergence of the concept of global education (Standish, 2014). This concept highlighted the need and importance of making changes in curricula to raise students who can adapt to the global information society (Balay, 2004). These developments also led to the inclusion of global issues and topics in the curricula of various courses (Açıkalın, 2017).

In the world and in Turkey, the social studies course, among other courses, has a curriculum that covers the most global topics. In terms of Turkey, one of the learning areas included in both the 2005 and the 2018 social studies curriculum was "Global Connections." This learning area aims to "raise responsible Turkish citizens who follow the agenda of the developing world and can find solutions to the problems they face." (MEB, 2018, p. 11). These developments are also reflected in social studies textbooks designed according to the related curricula. On the other hand, various studies were conducted between 2008 and 2019 to explore the way the topics of globalization, global citizenship, and global connections are discussed in social studies textbooks. Most of these studies examined topics related to global connections in textbooks designed according to the 2005 curriculum. However, to the best of our knowledge, no study has been conducted so far to investigate the reflections of the global connections learning area in textbooks designed according to the 2018 curriculum. Taking this as a starting point, the present study aims to reveal how the social studies textbooks (grades 4-7) address the global connections learning area included in the 2018 social studies curriculum. Therefore, the study, which is the first study to examine the topic in the textbooks published in 2019, is expected to make significant contributions to the relevant literature.

Method

In the study, we used the document analysis method (Özkan, 2019) to examine and evaluate the reflections of the global connections learning area in social studies textbooks (grades 4-7). To this end, we accessed the social studies textbooks used in schools in Turkey in the 2019-2020 academic year via the Education Information Network (EBA) of the Ministry of Education. We evaluated textbooks based on the descriptive analysis method. In this method, a thematic framework is first created, based on research questions, the conceptual framework of the research, or the dimensions involved in interviews or observations. Then the data is processed, defined, and interpreted based on the thematic framework (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this context, the data in this study were analyzed and interpreted based on the specified criteria expressions (framework).

Results

The results of the study show that in the textbooks examined, global topics are handled with a focus on Turkey. In addition, an emphasis is been placed on Turkey's economic, cultural, and political relations with other states. While discussing these relations, the textbooks illustrate current examples from the activities of Turkish organizations such as TIKA, TURKSOY, AFAD, and the Maarif Foundation, whose activities have increased visibly in recent years especially in Turkic Republics. Also, the problem of prejudices, which is one of the biggest obstacles in the world that prevent people from getting to know others, is covered in the 4th- and the 7th-grade textbooks. The topic of prejudices, which is handled with an emphasis on cultural differences in the 4th-grade textbook, is presented in the 7th-grade textbook together with the concepts of Islamophobia and racism. On the other hand, the topics of global problems and global citizenship, which are expected to be emphasized more in the global connections learning area, are only indirectly addressed in the 7th-grade textbook. Hence, we believe that the topics most suitable for the objectives of the global connections learning area are best covered in the 7th-grade textbook. Finally, although the 4th- and the 5th-grade textbooks

deal with global issues, the phenomenon of globalization and its impacts are included only in the 6th- and 7th-grade textbooks. In these textbooks, there is a critical approach to globalization and the resulting popular culture with a reference to their negative impacts on the national culture.

Conclusion

According to both the results obtained in this research and the findings reported by other studies (Çakar, 2008; Gökpunar; 2019; Özyurt, 2009; Sağlam, Vural & Akdeniz, 2011; Şimşek, 2008; Ulu, 2015) examining the textbooks prepared according to the 2005 curriculum, the scope and content of the topics of globalization, global issues, and global citizenship in social studies courses did not change significantly between 2005 and 2019. By contrast, the 2019 textbooks include some current global events that concern Turkey. This similarity of content can be attributed to the similarities between the 2005 and the 2018 social studies curricula in terms of structure, content, philosophy, and approach (Çoban & Akşit, 2018).

Although global issues are included in all the examined textbooks, it is not possible to say that global connections are sufficiently highlighted especially in the 4th- and the 5th-grade textbooks. In addition, the values, skills, and qualifications that a global citizen should possess should be presented with concrete examples and the effects of working on behalf of all humanity should be emphasized. However, the global connections learning area in social studies textbooks, as it stands, is more like a chapter that provides summary information about Turkey's international relations and activities.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 241-263.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 241-263.
DOI: 10.33308/26674874.2020342135

Mükemmeliyetçilik ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Affetmenin Aracı Rolü[1]

Nesrin YANGIN*
Fatih CAMADAN**

Öz: Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide affetmenin aracı rolünün olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, özel gereksinimli çocuğa sahip 404 anne oluşturmaktadır. Araştırmadaki sonuçlar şu şekildedir; özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin olumsuz mükemmeliyetçilikleri, kendini affetme, başkalarını affetme, durumu affetme ve genel affetme davranışlarındaki değişimi olumsuz yönde; olumlu mükemmeliyetçilikleri ise kendini affetme, durumu affetme ve genel affetme davranışlarındaki değişimi olumlu yönde açıklamaktadır. Olumlu mükemmeliyetçilik yaşam doyumunu olumlu yönde; olumsuz mükemmeliyetçilik ise yaşam doyumunu olumsuz yönde açıklamaktadır. Kendini affetme, başkalarını affetme, durumu affetme ve genel affetme davranışları ise yaşam doyumlarını olumlu yönde açıklamaktadır. Ayrıca özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide affetmenin kısmi aracı değişken olarak rol oynadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Affetme, Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anne, Mükemmeliyetçilik, Yaşam Doyumu

The Mediating Role of Forgiveness in the Relationship Between Perfectionism and Life Satisfaction

Abstract: This study sets out to examine the mediating role that forgiveness play in the relationship between perfectionism and life satisfaction for the mothers of children with special needs. Our study group consisted of 404 mothers who have children with special needs. Our findings reveal that perfectionist mothers in the negative sense are unable to forgive themselves, others, and their situation, as well as to forgive in general. Those who are perfectionists in the positive sense likewise have a more positive relationship with forgiveness. Positive perfectionists are more satisfied with their lives, while negative perfectionists are less satisfied with their lives. Mothers who are able to forgive get more satisfaction out of life. Just as importantly, our findings also show that forgiveness can partially mediate the relationship between perfectionism and life satisfaction for mothers of children with special needs.

Keywords: Forgiveness, Mother with a Child with Special Needs, Perfectionism, Life Satisfaction

Geliş Tarihi: 22.07.2019 Kabul Tarihi: 23.04.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

[1] Bu araştırma "Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Mükemmeliyetçiliklerinin Yaşam Doyumlarını Açıklaması: Affetmenin Aracı Rolü" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

* Millli Eğitim Bakanlığı, Rize, Türkiye, e-posta: nesrinyangin@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5774-6071
** Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR ABD, Rize, Türkiye, e-posta: fatih.camadan@erdogan.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1516-4350

Atıf için/ To cite:
Yangın, N. ve Camadan, F. (2020). Mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide affetmenin aracı rolü. *Yaşadıkça Eğitim, 34*(2), 241-263.

Yaşam doyumu, kişinin beklentileri ile ulaşmak istediği standartların karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan yargı olarak ifade edilmektedir. Bu noktada yaşam doyumunun öznel bir yanının olduğu belirtilmektedir. Bu çerçevede yaşam doyumu, bireyin elindekiler ile elde etmek istedikleri arasındakilerin karşılaştırılmasına bağlı olarak ortaya çıkan bir duygudur (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Shin ve Johnson (1978) tarafından yaşam doyumu, bütün alanları düşünerek insanın yaşam kalitesine yönelik yine kendisince belirlenmiş olan ölçütlere dayanarak değerlendirmelerde bulunması olarak ifade edilmiştir. Farklı bir tanımda ise yaşam doyumu, insan hayatının bütün yönlerinin niteliğinin olumlu yönde gelişimi olarak tanımlanmıştır (Veenhoven, 1996). Bu bağlamda yaşam doyumunun, kişinin belli bir durumuna ilişkin tatmin oluşu değil; bütün yaşamı ile ilgili olduğu kabul edilmektedir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Song ve Appleton'a (2008) göre yaşam doyumu altı öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler; (1) bireyin gelir durumu, (2) işi ve sosyal konumu, (3) sahip oldukları, sahip olamadıkları ve sosyal dinamikliği, (4) refah koşulları, (5) dünya görüşü ve (6) ailesi ve sosyal ilişkileri şeklindedir. Diener'e (1984) göre ise yaşam doyumu bireylerin sahip oldukları yaşam koşullarına ve bireysel standartlarına dayanarak değişebilir dinamik bir yapıdır. Demirel ve Canat'a (2004) göre yaşam doyumunda hoşnutluğa etki eden bazı unsurlar bulunmaktadır. Bunların içinde özsaygının yaşam doyumundaki etkisinin önemli düzeyde olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca kişiye ait psikolojik durum, yaşam doyumuna ilişkin bir göstergedir. Kişisel hayatta karşılaşılabilecek bazı sorunlar, karşılaşılan güçlükler, bireysel ve sosyal çatışmalar yaşam doyumunda azalmaya neden olabilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda yaşam doyumunun depresyon (Headey, Kelley ve Wearing, 1993; Lee, Kim ve Oh, 2003), tükenmişlik (Ünal, Karlıdağ ve Yoloğlu, 2001), sürekli kaygı (Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007), stres (Mahmoud, Staten, Hall ve Lennie, 2012) ve umutsuzluk (Akandere, Acar ve Baştuğ, 2009) gibi birtakım olumsuz psikolojik dinamiklerle negatif; öz-bakım (Altay ve Avcı, 2009), psikolojik sağlamlık (Beutel, Glaesmer, Wiltink, Marian ve Brähler, 2010; Ülker Tümlü ve Recepoğlu, 2013), azimli olmak (Singh ve Jha 2008) ve benlik saygısı (Çeçen, 2008; Leung ve Leung, 1992) gibi çeşitli olumlu psikolojik dinamikler ile ise olumlu yönde anlamlı ilişkisinin olduğu ortaya koyulmuştur.

Karşılaşılan kimi olumsuz durumlar insanların yaşam doyumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yaşam doyumu azalan birey, bir yandan kusursuz olma çabası ile hareket ederek kabul edilme ve değer görme gereksinimini gidermek üzere uğraşırken diğer taraftan da sevilme ve insanların kendisine kabul etme tepkisi vermeyeceğinden veya reddedileceğinden dolayı korku yaşayabilmektedirler. Bu gibi davranışlar ise bireyin hem hata yapmama durumunu iyice zorlaştırabilmekte hem de reddedilmesini kolay hale getirebilmektedir. Bu durumun sonucunda ise hata yapmak kişi için korku verici bir durum olarak algılanabilmekte ve birey hatalara karşı aşırı odaklanır hale gelebilmektedir (İmamoğlu ve Yavuz, 2011).

Kusursuz olma çabasını doğuştan getirilen eksiklik duygusu ile açıklayan bireysel psikoloji savunucularına göre tüm insanlar yaşamına eksiklik duygusu ile başlamaktadırlar. Eksiklik duygusu, bireyin kendini değerlendirirken yetersiz bir varlık olarak algılamasından ve buna eşlik eden kaygı gibi olumsuz duygulardan meydana gelmektedir (Yöntem, Öktem ve Artuç, 2017). Bir diğer önemli kavram olan üstünlük çabası ise kişiliğin temel özelliği olarak görülmektedir. Adler'e (2008) göre dünyaya gelmesiyle başlayan eksiklik duygularından kurtulma düşünceleriyle hareket eden birey, üstün olma çabası içine girerek bir yandan da mükemmel olmak için çalışmaya başlamaktadır. Kaya ve Peker (2016), aşırı bir şekilde kusursuz olma düşünceleri ile hareket eden bireyin beraberinde birtakım düşünceler geliştirebildiğini de öne sürmüştür. Bunlardan birisi de hayali bir üstünlük düzeyine ulaşma amacıyla bireyin aşırı çaba gösterme eğilimi içerisine girebilmesi durumudur. Buradan hareketle kişi abartılı amaçlar tasarlar ve bunları elde etmek için hatasız yöntemler geliştirmeye çalışır. Bu kişilerin yaşamlarında hatalara hiç yer yoktur ve hata yapmak onlar için korkunç bir şeydir.

Mükemmeliyetçilik, bireylerin günlük hayatlarında aşırı yüksek düzeyde ölçütler geliştirme ve yaptıkları yanlışlara odaklanarak yüksek kaygılar yaşama biçiminde farklı özelliklere sahip olma ile ilgili çok yönlü ve karmaşık bir kavram olarak açıklanmaktadır (Jansson-Fröjmark ve Linton, 2007). Bu kapsamda mükemmeliyetçilik, bireylerin hayatlarında yüksek standartlar geliştirmeleri, bunlara çok yoğun biçimde odaklanmaları ve her yaşantıyı aşırı bir şekilde irdeleyerek sorgulayıcı biçimde sonuçlarını ele almalarını içermektedir (Craddock, Church, Harrison ve Sands, 2010).

Çok yönlü ve karmaşık bir özellik olan mükemmeliyetçilik, yürütülen işlerde en iyisi olabilmek amacıyla olduğundan fazla düzeyde çaba sarf etme ile ilgili görülmektedir. Mükemmeliyetçilik, mükemmel olmanın olabilirliğine inanmak ile birlikte o duyguya ulaşabilmek için bireyin hem kendisi hem de çevresindekiler açısından yüksek düzeyde koşullar geliştirme eylemi şeklinde ifade edilmektedir (Flett ve Hewitt, 2002). Rice ve Mirzadeh (2000), mükemmeliyetçiliğin uyumlu (olumlu/sağlıklı/normal) ve uyumsuz (olumsuz/ sağlıksız/ nevrotik) olmak üzere iki formu olduğunu ifade etmektedir. Onlara göre uyumlu mükemmeliyetçiliğe sahip bireyler, sağlıklı ve normal bireylerin özelliklerini gösterirken; uyumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip bireyler ise sağlıksız ve psikopatolojik davranışlar sergilemektedirler. Mükemmeliyetçiliğin olumlu olanının yüksek standartlar, uyum ve başarılı akademik performans ile ilgili olduğu savunulurken; olumsuzunun ise kişinin hayal kurmasına zarar verdiği, yeteneklerini kullanmasını engellediği, başarısızlık ve hata yapma korkusuna neden olduğu öne sürülmektedir.

İnsanlar yaşamını sürdürürken çeşitli nedenlerle çatışma ve anlaşmazlıklar yaşayabilmektedir (McCullough, 2001). Kurdukları etkileşimlerde mutluluk, doyum ve paylaşma gibi pozitif duygular hissetmekle birlikte kırılma, incinme ve gücenme gibi negatif duygular da yaşayabilmektedirler (Ergüner-Tekinalp ve Terzi, 2012). Bu da bireylerin yaşam doyumlarını etkileyebilmektedir. İnsanların birbirleri ile geliştirdikleri etkileşimlerinde oluşan olumsuz sonuçları engelleme ve iletişimi sürdürmeleri üzerinde affetmenin önemli bir rolünün olduğu düşünülmektedir. Uzun yıllar felsefede ve din bilimleri çerçevesinde ele alınmasıyla affetmenin, felsefi ve dini bir yapı olarak kavramsallaştığı görülmektedir. Bu bağlamda affetme hakkında ortaya koyulan açıklamalar farklılık göstermesine rağmen Truong (1991) tarafından mevcut bakış açıları tümel biçimde üç kategoride toplanmıştır:

1. Affetme, Tanrısallığın doğasına katılma, inanç göstergesi ve ilahi bir güç tarafından uygulanan bir eylemdir.

2. Affetme, toplumsal ahlakın merkez mesajıdır. Diğer bir ifade ile insanın affetme davranışı, merhametli ve ahlaki bir davranıştır; ayrıca sosyal bir görev ve kişiler arası ilişkiyi yeniden kurmanın yoludur.

3. Başka insanlar ve Tanrı tarafından affedilmek için ya da acılardan kurtulabilmek için affetmek gerekir.

Affetme, bir irade işi ve bir affedici tutumu seçme davranışıdır. Bu, ne gitmesine izin verilen bir durum ya da kabullenme ne de kendisinden bağımsız olarak uygulanan doğadaki bir çalışmadır. Bu yüzden affetme ve affetme süreci duygu içerikli bir uygulama olarak görülmüştür (Murray, 2002). Affetme ve affedicilik geçmişten günümüze değin felsefi ve teolojik araştırmaların konusu olmakla birlikte psikolojide de affetme ile ilgili çalışmalar özellikle son yıllarda popülerlik kazanmıştır (Davis, Worthington, Hook ve Hill, 2013). Affetme ile ilgili yapılan araştırmalarda bu kavramın farklı yönlerden ele alındığı görülmektedir. Bu noktada özellikle kişinin kendini affetmesi, başkalarını affetmesi, duygusal ilişkileri affetme, Tanrı'nın insanları affetmesi ve ulusların birbirini affetmesi gibi çeşitli türlerinin olduğu ortaya koyulmuştur (Enright ve Coyle, 1998).

Kendini affetmeyi motivasyon değişikliği olarak ele alan araştırmacılardan Hall ve Fincham (2005), kendini affetmeyi suç konusuyla ilgili uyarıcılardan gittikçe daha az şekilde kaçmaya yarayacak biçimde motive olmayı, kendisine karşı intikam alma isteklerinin de azalmasıyla öz-yardımseverlik yönünde bir istek artışı şeklinde görmektedir. Kişilerarası ilişkilerde başkalarını affetme, bir kişi ile cansız bir nesne (Enright, Santos ve Al-Mabuk, 1989), doğa güçleri (Enright ve Group, 1996) ya da Tanrı (Enright, Gassin ve Wu, 1992) arasında değil de sadece insanlar arasında meydana gelen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Enright ve The Human Development Study Group (1994) ise başkalarını affetmeyi, merhamet (compassion), cömertlik (generosity), hatta sevgi gibi hak edilmeyen hislerin teşvik edilmesiyle, bireyin onu haksız yere inciten kişiye yönelik sinirlenme, olumsuz yargılama ve ilgisiz yönelim gibi durumlardan istençli biçimde vazgeçmesi olarak tanımlamaktadır. Genel olarak affetme ise kişinin kendisini kıran ve inciten birisine yönelik aslında hak etmediğini düşündüğü merhamet ve sevgiyi belirterek darılma, gücenme, intikam alma ve kin tutma gibi olumsuz tutum ve davranışlardan vazgeçme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Enright ve Coyle, 1998).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yaşam doyumu, mükemmeliyetçilik ve affetme gibi özellikleri ile ilgili alanyazında henüz çok fazla incelemenin yapılmadığı öne sürülebilir. Zira bu özellikler ile ilgili olarak yapılan çalışmalar genel itibariyle özel gereksinime gerek duymayan çocuklar ve ebeveynlerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir (Bowman, 2001; Watson ve Keith, 2002). Bununla birlikte ilgili alanyazında çocukların günlük hayatlarını etkileyen, onunla fazlasıyla zaman geçiren ve öncelikli bakımını yürüten aile ferdinin özellikle anne olduğuna ilişkin bir uzlaşı bulunmaktadır (Brown, MacAdam-Crisp, Wang ve Iarocci, 2006). Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler ile ilgili yapılan araştırmalarda ise bu kişilerin, zihinsel ve fiziksel güçlüklere yönelik oldukça savunmasız kaldıkları ve yaşam doyumlarının daha düşük olduğu öne sürülmektedir (Sipos, Predescu, Muresan ve Iftene, 2012).

Eğitmenlerin ve araştırmacıların asıl hedefleri, annelerin özel gereksinimli çocuğuna daha çok yardım edebilmesi amacıyla onların hem kendi bireysel hayatlarından hem de çocuğunun yaşamından daha fazla tatmin olmasına yardımcı olmaktır (Milgram ve Atzil, 1988). Bu durum özel gereksinimine göre destek eğitimi gören çocuklar kadar annelerinin de bu süreçte ihtiyaç duyduğu psikolojik öğeler üzerinde çalışmaların yürütülmesine gerek olduğu anlamına gelmektedir. Nitekim ailenin sahip olduğu genel yaşam doyumu; aile fertlerinin özellikle de annelerin gereksinimlerinin temin edilmesi, aile kimliğini yansıtan birlikte yaşam biçiminin kurulması, ailenin tüm üyeleri açısından önem arz eden amaçların elde edilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Park, Turnbull ve Rutherford Turnbull, 2002). Küçüker (1993) ve Küllü'nün (2008) araştırmalarında özel gereksinimli çocukların diğer kardeşlerinde de uyum ve davranışsal güçlükler belirebildiği ve bu olumsuz durumların strese yönelik diğer etkenleri de aktif ederek anneleri mutsuzluğa itebildiği ileri sürülmüştür. Cin ve Kılıç'a (2005) göre ise özel gereksinimli çocuğa sahip anneler psikolojik ve sosyal desteğe, diğer annelerden daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Bu noktada stres, kaygı ve depresyona bağlı olarak gelişen olumsuz duygular, annenin yaşam doyumunu ve affetme davranışını azaltabilmektedir. Bu kapsamda sunulan yardım ve destek hizmetleri annelerin olumsuz mükemmeliyetçilikleri ile kaygılarını azaltmada ve yaşam doyumları ile affetme davranışlarını arttırmada önemli bir etmendir (Cameron ve Armstrong, 1991; Cin, 2001; Ersoy ve Güneysu, 1998; Kaner, 2004; Tamer, 2010). Sunulan yardım ve destek hizmetleri, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin kendisi ve çocuğu hakkındaki düşünce, duygu ve beklentilerini, çocuğunu olduğu gibi kabul edebilmesini ve gelecekle ilgili umutlarını tekrar ve daha gerçekçi biçimde belirlemesini destekleyebilmektedir (Deniz, Dilmaç ve Arıcak, 2009; Ersanlı ve Kutlu, 1998).

İlgili literatür incelendiğinde affetme, mükemmeliyetçilik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiye ışık tutabilecek çeşitli araştırmaların olduğu görülmüştür. Mükemmeliyetçilik ile affetmeyi konu edinen araştırmalarda bu iki değişken arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Bugay, 2010; Camadan ve Yazıcı, 2017; Kaya ve Peker, 2016; Kim, Johnson ve Ripley, 2011; Mistler, 2010). Mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalarda ise bu iki değişken arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişkilerin (Karababa ve Acun Kapıkıran, 2014) yanı sıra anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin de olduğu ortaya koyulmuştur (Çelik, Arıcı Özcan ve Turan, 2014; Uz Baş, 2011). Affetme ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalarda ise bu iki değişken arasında olumlu yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya koyulmuştur (Thompson ve diğerleri, 2005; Topbaşoğlu Altan ve Çivitci, 2017).

İlgili literatürde mükemmeliyetçilik, affetme ve yaşam doyumu dışındaki çeşitli değişkenlerin özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerle ilişkisini ele alan araştırmalar incelendiğinde Güvendeğer Doksat, Balkanlı Zengin ve Doksat'ın (2018) hiperaktivite bozukluğu ve dikkat eksikliği tanısı almış bireylerin ebeveynlerinin, sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ortalamaları ve toplam mükemmeliyetçilik ortalamalarının tanı almayan çocukların ebeveynlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Altuğ Özsoy, Özkahraman ve Çallı'nın (2006) yaptıkları çalışmada zihinsel engelliliği bulunan bireye sahip ebeveynlerin %54,5'inin ileri zamana ilişkin kaygı yaşadıkları, %48,2'sinin çocuğuna yönelik her zaman kaza geçirme ya da yaralanma korkusu hissettikleri tespit edilmiştir. Ayyıldız, Konuk Şener, Kulakçı ve Veren (2012) tarafından yapılan çalışmada engelliliği bulunan çocuklar ile ilgili olarak ebeveynlerin %62,4'ünün çevresinin bakışından rahatsız olduğu, %40,4'ünün çocuğunun engelli olmasından kendisini doğrudan suçlu hissettiği saptanmıştır. Yıldırım ve Conk'un (2005) yürüttükleri çalışmada engelliliği bulunan çocuğa sahip ailenin, çocuklarının

engelliliğinden dolayı kendilerini suçlu hissettikleri ifade edilmektedir. Özcanarslan, Karataş ve Aydın'ın (2014) yaptıkları çalışmada ise engelli çocuğa sahip annelerin çoğunun orta ve ileri derecede depresyon yaşadıkları belirtilmiştir.

Yukarıda değinilen açıklamalardan hareketle özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin çeşitli özelliklerinin yanında mükemmeliyetçilik, affetme ve yaşam doyumu gibi özelliklerinin de incelenmesinin hem annelerin hem de çocuklarının yaşantıları ile ilgili önemli çıkarımlarda bulunulmasına katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir. Bu açıklamalar ışığında araştırma, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilikleri ve affetme davranışları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi ve bu iki değişkenin özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin yaşam doyumlarını açıklayıp açıklamadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sayede özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin davranışları ile ilgili önemli ipuçları elde edilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin, çocuklarının bu durumda olmasından dolayı kendilerini suçlayabildikleri bilinmektedir (Yıldırım ve Conk, 2005). Ayrıca bu annelerin kendilerinin ve çevresindekilerin mükemmel ve kusursuz olması gerektiğine dair düşünce yapıları da var ise bu gibi düşünceler, yaşam doyumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu noktada affetme davranışı devreye girebilmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçiliklerini azaltan bir unsur olarak gerek kendilerine gerekse diğer insanlara yönelik affedici yönleri gelişebilirse yaşam doyumlarının da artacağı ön görülmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerle ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde; yaşam doyumu, mükemmeliyetçilik ve affetme gibi psikolojik dinamiklerin birbiriyle olan ilişkisinin ele alındığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda mükemmeliyetçiliğin affetme ve/veya yaşam doyumu üzerine bütüncül etkisinin ele alındığı bir çalışma bulunmamakla birlikte özel gereksinimli çocuğa sahip anneler ile ilgili de bu yönde bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bunun yanında yine yaşam doyumu üzerinde etkisinin olabileceği düşünülen mükemmeliyetçiliğin özellikle affetmenin aracılık etkisi ile sınanmasını ele alan bir araştırma da literatürde mevcut değildir. Diğer bir husus, bu çalışmada özel gereksinimli çocuğa sahip anneler üzerinde incelemenin yapılmasıdır. Bunun nedeni, annelerin özel gereksinimli çocukları ile daha yakın bağlar kurmaları ve çocuklarının gelişiminde kendilerinin önemli rol ve sorumluluklarının olduğunun düşünülmesidir. Nitekim gerek özel gereksinimli gerekse normal özelliklere sahip çocuklar, büyüdükleri yıllar boyunca annelerinin ebeveynlik stillerinin ve kişilik özelliklerinin etkisi altındadırlar. Bununla birlikte annelerin mükemmeliyetçiliklerinin, affetme davranışlarını ve yaşam doyumlarını etkileyebileceği gibi özel gereksinimli çocuklarının yaşantıları üzerinde de etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilik, affetme ve yaşam doyumlarının bütüncül biçimde incelenmesi hem annelerin hem de özel gereksinimli çocuklarının yaşantıları ile ilgili sonuçlar ortaya koyacağından önemli görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide affetmenin aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

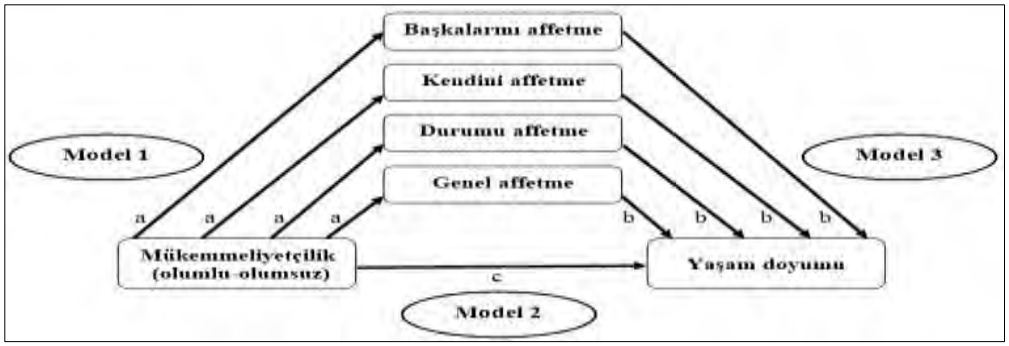
1. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilikleri ve affetme davranışları, yaşam doyumlarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?
2. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide affetmenin aracı bir rolü bulunmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide affetmenin aracı rolünün olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaca ulaşılmasında araştırmanın modeli, araştırmacının müdahalesi olmaksızın bir ya da birden fazla durumu olduğu haliyle tasvir etmeyi amaçlayan betimsel taramaya dayandırılmıştır. Araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilikleri bağımsız değişken; yaşam doyumları bağımlı değişken, affetme ise aracı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenecek olan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik olarak Şekil 1'de sunulan modeller oluşturulmuştur.



Şekil 1. Değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik olarak oluşturulan modeller

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Rize ilinde faaliyet gösteren bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim desteği gören özel gereksinimli çocuğa sahip anneler oluşturmaktadır. Rize ilinde yer alan tüm özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim desteği gören özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin tamamına ulaşmanın zor olacağı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda emek, zaman, maliyet ve ulaşılabilirlik açısından kolaylık sağlayacağı düşünülerek uygulamalar, araştırmacılardan birinin görev yaptığı kurumda gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında özel gereksinimli çocuğu olan toplam 428 anneye ölçme araçları uygulanmıştır. Ancak büyük bir bölümünün eksik doldurulduğu görülen 24 katılımcının yanıtları çalışmadan çıkarılmış ve sonuçta 404 katılımcının yanıtları analizlere dâhil edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin birtakım demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo I

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Değişken	**f**	**%**
Yerleşim Yeri		
İl Merkezi	215	53,20
İlçe Merkezi	133	32,90
Köy	56	13,90
Eğitim Durumu		
Okuryazar	12	3
İlkokul mezunu	159	39,40
Ortaokul mezunu	47	11,60
Lise mezunu	125	30,90
Üniversite mezunu	61	15,10
Yaş		
20-30 yaş	37	9,20
31-40 yaş	195	48,30
41-50 yaş	158	39,10
51 ve daha fazla yaş	14	3,50
Çocuğun Engel Derecesi		
Hafif düzey	126	31,20
Orta düzey	168	41,60
Ağır düzey	110	27,20
Toplam	404	100,00

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması için araştırmada kişisel bilgi formu ve araştırmanın değişkenlerinin ölçülmesine yönelik üç adet ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araçlara ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Kişisel bilgi formu. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin demografik bilgilerine ulaşmak için araştırmacı tarafından düzenlenen kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Bu formda annelerin yerleşim yeri, eğitim durumu, yaşı ve çocuğun engel derecesi hakkında bilgiler yer almıştır.

Heartland affetme ölçeği. Bu araştırmada Thompson ve diğerlerinin (2005) bireylerin affetme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirdikleri ve Türkçe'ye Bugay ve Demir (2010) tarafından uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek, 7'li Likert tipi olup 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte kendini affetme, başkalarını affetme ve durumu affetme şeklinde üç alt boyut yer almaktadır. Ölçekte yer alan 2, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 15 ve 17. maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. İlk altı madde (1-6) kendini affetme, ikinci altı madde (7-12) başkalarını affetme, son altı madde (13-18) durumu affetme alt boyutunu oluşturmaktadır. Her bir alt boyutun toplam puanı 1 ile 42 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam puanı da hesaplanabilmektedir. Puanın yükselmesi affetme eğiliminin de yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçme aracının Türkçe versiyonunun Cronbach alfa katsayısı kendini affetme için ,64, başkalarını affetme için ,79, durumu affetme için ,76 ve genel affetme için ,81 şeklinde hesaplanmıştır. Bu çalışmanın ardından Bugay, Demir ve Delevi (2012) farklı bir örneklemde, daha fazla birey üzerinde ölçme aracının psikometrik özelliklerini inceleyerek başlangıçtaki üç boyutlu yapının Türkiye örneklemi açısından uygunluğunu da test etmişler ve bu kapsamda doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum değerlerini yeterli (GFI=,90, AGFI=,90, RMSEA=,10) düzeyde bulmuşlardır.

Olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği. Bu çalışmada bireylerin mükemmeliyetçiliklerinin belirlenmesinde Kırdök (2004) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Bu ölçme aracındaki her ifade, dörtlü Likert tipi (1=Hiç uygun değil, 2=Uygun değil, 3=Uygun, 4=Tamamen uygun) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçme aracının olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutundan (10 madde; 1, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16) alınabilecek puan 10 ile 40 arasında; olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutundan (7 madde; 2, 4, 8, 10, 13, 15, 17) alınabilecek puan ise 7 ile 28 arasındadır. Ölçme aracının olumlu ve olumsuz olmak üzere oluşturulan iki alt boyutundan alınan puanlar arttıkça o alt boyuttaki mükemmeliyetçilik düzeyinin de arttığı ifade edilmiştir. Ancak ölçme aracında genel toplam puan hesaplanmamaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçme aracında 17 madde ve iki faktörlü bir yapının olduğu ileri sürülmüştür. Olumlu mükemmeliyetçilik olarak isimlendirilen birinci faktörde yer alan 10 maddenin faktör yükü ,47 ile ,64 arasındadır; özdeğeri 3,10'dur ve varyansın %18,22'si açıklanmaktadır. Olumsuz mükemmeliyetçilik olarak isimlendirilen ikinci faktörde bulunan 7 maddenin faktör yükü ,52 ile ,64 arasındadır; özdeğeri 2,43'tür ve varyansın %14,22'si açıklanmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değinilen iki faktörlü yapı doğrulanmıştır. Olumlu mükemmeliyetçilik boyutunun Cronbach alfa katsayısı ,81 olup; madde toplam puan korelasyonları ise ,43 ile ,55 arasında değişmektedir. Olumsuz mükemmeliyetçilik boyutunun Cronbach alfa katsayısı ,78 olup, madde toplam puan korelasyonları ise ,48 ile ,55 arasında değişim göstermektedir.

Yaşam doyumu ölçeği. Bu araştırmada kullanılan Diener ve diğerleri (1985) tarafından genel yaşam doyumunu ölçmek için geliştirilen ölçme aracının Türkçeye uyarlaması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğe verilecek cevaplar, "Hiç katılmıyorum"dan "Tamamen katılıyorum"a kadar farklılaşacak şekilde 7'li Likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçek beş maddeden oluşmaktadır. Dolayısıyla her bir ifadeden alınan puan 1-7, toplam puan ise 1 ile 35 arasında yer almaktadır. Ölçme aracından elde edilen puanın yükselmesi, yaşam doyumunun arttığını göstermektedir. Ölçme aracının uyarlamasının yapıldığı araştırmada ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliğini sınamak için yapılan iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı r=,97 olarak saptanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini irdelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve sonuçta ölçeği meydana getiren ifadelerin dağılımı, orijinal ölçeğin dağılımını doğrulamıştır.

Veri Toplama ve Araştırmada İzlenen Etik İlkeler

Araştırmada kullanılmaya karar verilen ölçme araçlarının bu çalışmada uygulanabilmesi için öncelikle bu ölçme araçlarını hazırlayan araştırmacılardan e-mail yolu ile ilgili izinler alınmıştır. Bunun yanında çalışmanın uygulandığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden de gerekli izin alınarak çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya katılan annelerin gönüllü biçimde katılımının sağlandığına ilişkin bir form hazırlanmış, iki örnek çoğaltılarak biri anneye teslim edilmiş, diğeri araştırmacıda kalmıştır. Ayrıca katılımcılara sundukları kişisel bilgilerin hiçbir şekilde herhangi bir yerde kullanılmayacağının güvencesi verilmiştir. Dolayısıyla verilerin toplanmasında gizliliğe ve gönüllülüğe bağlı kalınmıştır. Araştırmacı çalışmayı yürüttüğü kurumda görev yaptığından ölçme araçları katılımcılara yüz yüze olacak şekilde doğrudan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın başlangıcında babaların da çalışmaya dâhil edilmek istenmesi fikri onların tümüyle gönülsüz olmasından dolayı sadece anneler ile yürütülmesi şeklinde değiştirilmiştir. Her bir anne için ölçme aracının uygulanması, ortalama 15-20 dakika kadar sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın temel amacı olan özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide affetmenin aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesinde çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için öncelikle birtakım varsayımların sağlanıp sağlanmadığı sınanmıştır. Bu amaçla tekli normallik, çoklu normallik, örneklem büyüklüğü, çoklu bağlantı problemi (multi-colinearity) ve doğrusallık varsayımları test edilmiştir (Pallant, 2015). Ayrıca araştırmada Pearson korelasyon analizi ve Sobel testine başvurulmuştur. Bu istatistiki tekniklerin kullanımı için SPSS 20.00 paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Betimsel İstatistiki Değerler

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı olan mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide affetmenin aracı rolünün olup olmadığını belirlemeden önce üç değişken arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo II

Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Yaşam Doyumu, Mükemmeliyetçilik ve Affetme Davranışları Arasındaki İlişkiler ve Birtakım Betimsel İstatistiki Değerler

Değişkenler	N	$\bar{x}$	sd	1	2	3	4	5	6	7
Yaşam doyumu (1)	404	21,48	7,41	1						
Olumlu mükemmeliyetçilik (2)	404	33,20	6,51	,27**	1					
Olumsuz mükemmeliyetçilik (3)	404	16,76	5,32	-,15**	-,40**	1				
Kendini affetme (4)	404	27,51	7,37	,25**	,08*	-,31**	1			
Başkalarını affetme (5)	404	27,14	8,26	,28**	,05	-,12**	,39**	1		
Durumu affetme (6)	404	28,54	7,23	,34**	,08*	-,32**	,60**	,67**	1	
Genel Affetme (7)	404	83,20	19,16	,34**	,08*	-,30**	,78**	,83**	,87**	1

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

Tablo 2 incelendiğinde değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının -,05 ile ,87 arasında değiştiği ve değişkenler arasında birtakım anlamlı ilişkilerin olduğu gibi istatistiki olarak anlamlı olmayan ilişkilerin de olduğu görülebilmektedir. Sonuç olarak elde edilen veriler, değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir.

Mükemmeliyetçilik ve Affetmenin Yaşam Doyumunu Yordama Durumu

Araştırmanın birinci alt amacı olan; özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilikleri ve affetme davranışlarının, yaşam doyumlarını anlamlı biçimde yordayıp yordamadığının incelenmesinde çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için öncelikle birtakım varsayımların (tekli normallik, çoklu normallik, örneklem büyüklüğü, çoklu bağlantı problemi (multi-colinearity) ve doğrusallık) sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analizler

sonucunda değinilen varsayımların sağlandığı anlaşılmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmanın bağımlı değişkeni olan yaşam doyumunu, bağımsız değişkenleri olan olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ve affetmenin her bir alt boyutunun ve genelinin ne şekilde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo III

Mükemmeliyetçilik ve Affetmenin Yaşam Doyumunu Ne Şekilde Yordadığının Belirlenmesine Yönelik Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

	Bağımsız değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	TV	VIF	Durbin Watson
Yaşam Doyumu	Sabit	8,220	2,655		3,096	,002**					
	Olumlu Mükemmeliyetçilik	,288	,087	,324	3,023	,003**	,274	,128	,789	1,316	
	Olumsuz Mükemmeliyetçilik	-,242	,074	-,261	-2,157	,036*	-,153	-,090	,725	1,267	
	Kendini Affetme	,215	,072	,282	2,663	,012*	,253	,051	,601	1,414	2,061
	Başkalarını Affetme	,243	,063	,284	1,811	,007**	,284	,079	,625	1,920	
	Durumu Affetme	,390	,126	,424	3,742	,001**	,342	,142	,354	2,153	
	R=,392 R^2=,149 $F_{(5,398)}$= 12,688 p<.001										

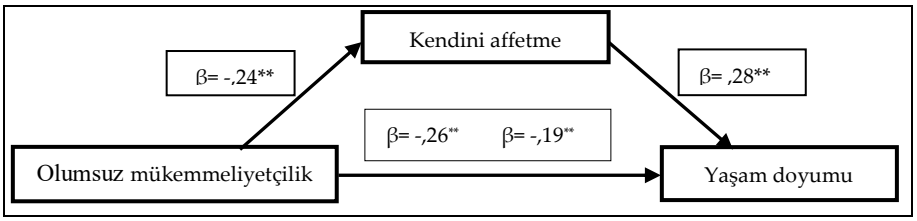
*p<,05; **p<,01

Tablo 3'te yer alan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; olumlu mükemmeliyetçilik, olumsuz mükemmeliyetçilik, kendini affetme, başkalarını affetme ve durumu affetme değişkenlerinin birlikte, yaşam doyumu ile anlamlı bir ilişki içinde oldukları ve söz konusu değişkenlerin birlikte yaşam doyumundaki değişimin % 15'ini açıkladığı belirlenmiştir (R=,392; R^2=,149; $F_{(5,398)}$=12,68; p<,001). Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin yaşam doyumu üzerindeki göreli önem sırası, durumu affetme (β=,424; p<,01), olumlu mükemmeliyetçilik (β=,324; p<.01), başkalarını affetme (β=,284; p<,01), kendini affetme (β=,282; p<,05) ve olumsuz mükemmeliyetçilik (β=-,261; p<,05) şeklindedir. Bu sonuçlar ışığında bağımsız değişkenlerin tamamının bağımlı değişkeni anlamlı şekilde açıkladığı anlaşılmıştır.

Mükemmeliyetçilik ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Affetmenin Aracı Rolü

Araştırmanın ikinci alt amacı olan; özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide affetmenin aracı rolünün olup olmadığı Baron ve Kenny'nin (1986) ortaya koyduğu işlem basamakları takip edilerek incelenmiştir. Bu basamaklar şu şekilde açıklanmıştır: (a) bağımsız değişkenin düzeyindeki değişimlerin, varsayılan aracı değişkendeki değişimleri açıklaması gerekir, (b) aracı değişkendeki değişimler bağımlı değişkendeki değişimleri açıklamalıdır ve (c) a ve b durumları kontrol edildiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni açıklama durumu ortadan kalkıyorsa aracı değişken tam aracılık; açıklama durumunda azalma gerçekleşiyorsa aracı değişken kısmi aracı olarak kabul edilmektedir.

Olumsuz mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu açıklamasında kendini affetmenin aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesinde ilk aşama olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre olumsuz mükemmeliyetçiliğin kendini affetmeyi anlamlı düzeyde yordadığı (R^2=,052, $t_{(403)}$=-6,77; p<,01; β=-,24) ve kendini affetmenin de yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordadığı elde edilmiştir (R^2=,142; $t_{(403)}$=8,33; p<,01; β=,28). Çoklu doğrusal regresyon analizi ile ulaşılan bu bulgular, aracılık testi için gerekli olan koşulların sağlandığını göstermiştir. Yapılan analiz sonucunda belirlenen aracılık etkisi Şekil 2'de sunulmuştur.

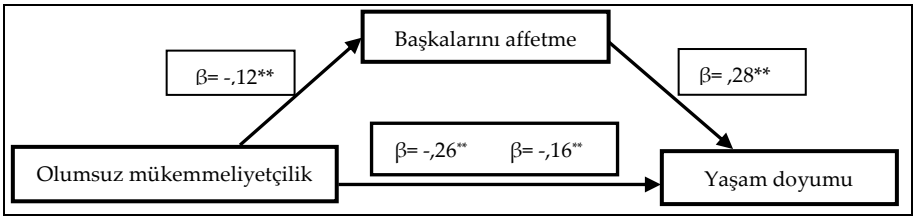


Şekil 2. Özel gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Olumsuz Mükemmeliyetçilikleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkide Kendini Affetmenin Aracı Rolüne İlişkin Beta Katsayıları

Şekil 2'ye göre olumsuz mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu açıklamasına ilişkin hesaplanan beta (β) katsayısı ,26 iken; kendini affetme modele dahil edildiğinde ,19'a gerilemiştir. Beta (β) değerindeki bu

azalmanın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi Sobel testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda kendini affetmenin aracılık etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur (z=-5,25; p<,01). Sonuç olarak, olumsuz mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide kendini affetmenin kısmi aracı rolünün olduğu belirlenmiştir.

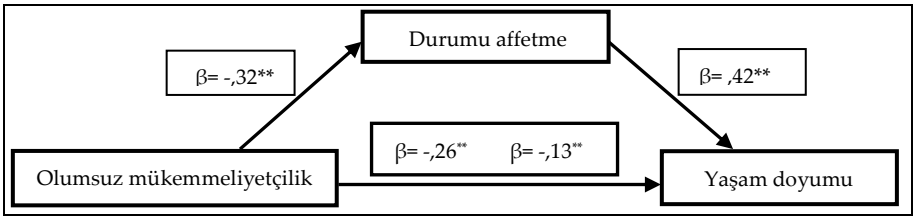
Olumsuz mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu açıklamasında başkalarını affetmenin aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesinde ilk aşama olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre olumsuz mükemmeliyetçiliğin başkalarını affetmeyi anlamlı şekilde yordadığı (R^2=,016; $t_{(403)}$=22,485; p<,01; β=-,12) ve başkalarını affetmenin de yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığı (R^2=,084; $t_{(403)}$=12,011; p<,01; β=,28) belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi ile ulaşılan bu bulgular, aracılık testi için gerekli olan koşulların sağlandığını göstermiştir. Yapılan analiz sonucunda belirlenen aracılık etkisi Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Olumsuz Mükemmeliyetçilikleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkide Başkalarını Affetmenin Aracı Rolüne İlişkin Beta Katsayıları

Şekil 3'e göre olumsuz mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu açıklamasına ilişkin hesaplanan beta (β) katsayısı -,26 iken; başkalarını affetme modele dâhil edildiğinde -,16'ya gerilemiştir. Beta (β) değerindeki bu azalmanın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi Sobel testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda başkalarını affetmenin aracılık etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur (z=-2,11; p<,01). Sonuç olarak, olumsuz mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide başkalarını affetmenin kısmi aracı rolünün olduğu belirlenmiştir.

Olumsuz mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu açıklamasında durumu affetmenin aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesinde ilk aşama olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre olumsuz mükemmeliyetçiliğin durumu affetmeyi anlamlı düzeyde açıkladığı (R^2=,107; $t_{(403)}$=31,924; p<,01; β=-,32) ve durumu affetmenin de yaşam doyumunu anlamlı şekilde açıkladığı (R^2=,117; $t_{(403)}$=8,123; p<,01; β=,42) saptanmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi ile ulaşılan bu bulgular, aracılık testi için gerekli olan koşulların sağlandığını göstermiştir. Yapılan analiz sonucunda belirlenen aracılık etkisi Şekil 4'te sunulmuştur.

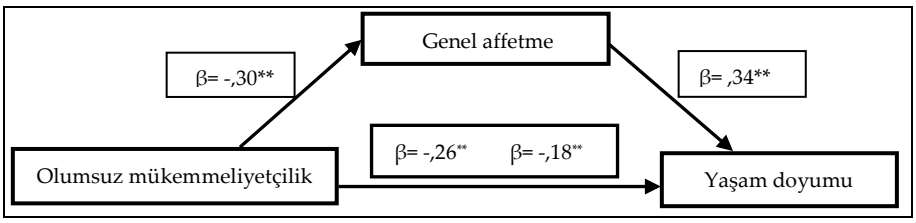


Şekil 4. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Olumsuz Mükemmeliyetçilikleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkide Durumu Affetmenin Aracı Rolüne İlişkin Beta Katsayıları

Şekil 4'e göre olumsuz mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu açıklamasına ilişkin hesaplanan beta (β) katsayısı -,26 iken; kendini affetme modele dâhil edildiğinde -,13'e gerilemiştir. Ulaşılan sonuçlardaki beta (β) değerindeki azalmanın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi Sobel testi ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda durumu affetmenin aracılık etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur (z=-7,87; p<,01). Sonuç olarak, olumsuz mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide durumu affetmenin kısmi aracı rolünün olduğu belirlenmiştir.

Olumsuz mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu açıklamasında genel affetmenin aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesinde ilk aşama olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre olumsuz mükemmeliyetçiliğin genel affetmeyi anlamlı düzeyde yordadığı (R^2=,090; $t_{(403)}$=33,625; p<,01; β=-,30) ve genel

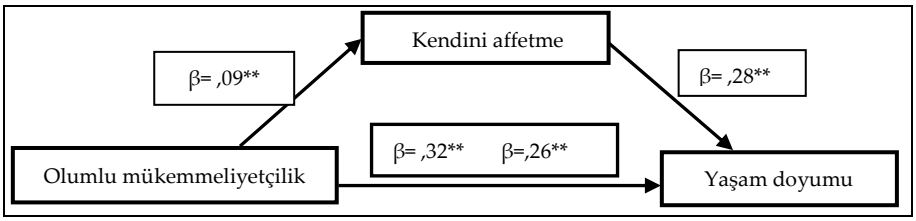
affetmenin de yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordadığı elde edilmiştir (R^2=,121; $t_{(403)}$=6,676; p<,01; β=,34). Çoklu doğrusal regresyon analizi ile ulaşılan bu bulgular, aracılık testi için gerekli olan koşulların sağlandığını göstermiştir. Yapılan analiz sonucunda belirlenen aracılık etkisi Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Olumsuz Mükemmeliyetçilikleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkide Genel Affetmenin Aracı Rolüne İlişkin Beta Katsayıları

Şekil 5'e göre olumsuz mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu açıklamasına ilişkin hesaplanan beta (β) katsayısı -,26 iken; genel affetme modele dâhil edildiğinde -,18'e gerilemiştir. Beta (β) değerindeki bu azalmanın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi Sobel testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda genel affetmenin aracılık etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur (z=-6,54; p<,01). Sonuç olarak, olumsuz mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide genel affetmenin kısmi aracı rolünün olduğu belirlenmiştir.

Mükemmeliyetçiliğin diğer boyutu olan olumlu mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu açıklamasında kendini affetmenin aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesinde ilk aşama olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre olumlu mükemmeliyetçiliğin kendini affetmeyi anlamlı düzeyde yordadığı (R^2=,008; $t_{(403)}$=16,192; p<,01; β=,09) ve kendini affetmenin de yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordadığı elde edilmiştir (R^2=,142; $t_{(403)}$=8,33; p<,01; β=,28). Çoklu doğrusal regresyon analizi ile ulaşılan bu bulgular, aracılık testi için gerekli olan koşulların sağlandığını göstermiştir. Yapılan analiz sonucunda belirlenen aracılık etkisi Şekil 6'da sunulmuştur.



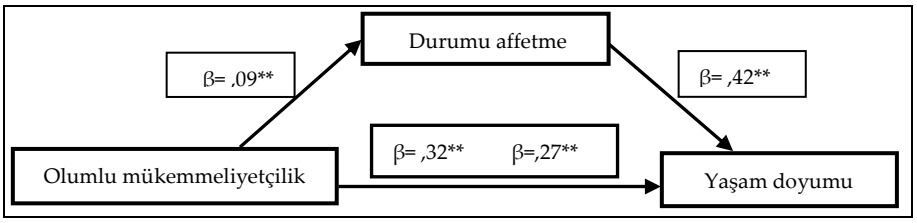
Şekil 6. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Olumlu Mükemmeliyetçilikleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkide Kendini Affetmenin Aracı Rolüne İlişkin Beta Katsayıları

Şekil 6'ya göre olumlu mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu açıklamasına ilişkin hesaplanan beta (β) katsayısı ,32 iken; kendini affetme modele dahil edildiğinde ,26'ya gerilemiştir. Beta (β) değerindeki bu azalmanın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi Sobel testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda kendini affetmenin aracılık etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur (z=-8,82; p<,01). Sonuç olarak, olumlu mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide kendini affetmenin kısmi aracı rolünün olduğu belirlenmiştir.

Olumlu mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu açıklamasında başkalarını affetmenin aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesinde ilk aşama olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre olumlu mükemmeliyetçiliğin başkalarını affetmeyi anlamlı biçimde yordamadığı (R^2=,003; $t_{(403)}$=1,074; p>,05; β=,053) belirlenmiştir. Ulaşılan bu bulgu, aracılık testi için gerekli olan koşulların sağlanmadığını göstermiştir. Bu nedenle olumlu mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide başkalarını affetmenin aracı rolünün incelenmesine yönelik analizlere geçilememiştir. Sonuç olarak, olumlu mükemmeliyetçilik yaşam doyumunu anlamlı şekilde açıklamadığı için bu iki değişken arasında başkalarını affetmenin aracı rolünün olmadığı belirlenmiştir.

Olumlu mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu açıklamasında durumu affetmenin aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesinde ilk aşama olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre olumlu

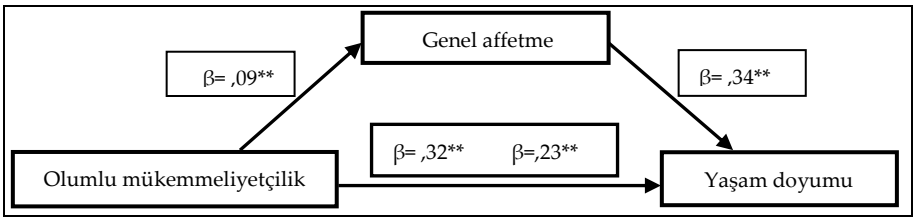
mükemmeliyetçiliğin durumu affetmeyi anlamlı düzeyde açıkladığı (R^2=,007; $t_{(403)}$=16,985; p<,01; β=,09), durumu affetmeni de yaşam doyumunu anlamlı şekilde açıkladığı (R^2=,117; $t_{(403)}$=8,123; p<,01; β=,42) saptanmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi ile ulaşılan bu bulgular, aracılık testi için gerekli olan koşulların sağlandığını göstermiştir. Yapılan analiz sonucunda belirlenen aracılık etkisi Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Olumlu Mükemmeliyetçilikleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkide Durumu Affetmenin Aracı Rolüne İlişkin Beta Katsayıları

Şekil 7'ye göre olumlu mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu açıklamasına ilişkin hesaplanan beta (β) katsayısı ,32 iken; durumu affetme modele dahil edildiğinde ,27'e gerilemiştir. Beta (β) değerindeki bu azalmanın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi Sobel testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda durumu affetmenin aracılık etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur (z=-7,32; p<,01). Sonuç olarak, olumlu mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide durumu affetmenin kısmi aracı rolünün olduğu belirlenmiştir.

Olumlu mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu açıklamasında genel affetmenin aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesinde ilk aşama olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre olumlu mükemmeliyetçiliğin genel affetmeyi anlamlı düzeyde yordadığı (R^2=,008; $t_{(403)}$=18,594; p<,01; β=,09) ve genel affetmenin de yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordadığı elde edilmiştir (R^2=,121; $t_{(403)}$=6,676; p<,01; β=,34). Çoklu doğrusal regresyon analizi ile ulaşılan bu bulgular, aracılık testi için gerekli olan koşulların sağlandığını göstermiştir. Yapılan analiz sonucunda belirlenen aracılık etkisi Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Olumlu Mükemmeliyetçilikleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkide Genel Affetmenin Aracı Rolüne İlişkin Beta Katsayıları

Şekil 8'e göre olumlu mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu açıklamasına ilişkin hesaplanan beta (β) katsayısı ,32 iken; genel affetme modele dahil edildiğinde ,23'e gerilemiştir. Beta (β) değerindeki bu azalmanın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi Sobel testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda genel affetmenin aracılık etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur (z=-6,28; p<,01). Sonuç olarak, olumlu mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide genel affetmenin kısmi aracı rolünün olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarının tartışılmasına ve literatürle ilişkilendirilerek yorumlanmasına yer verilmiştir. Bu bölümün takip edilebilmesini kolaylaştırmak amacıyla araştırmanın alt amaçlarına ilişkin elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik yapılan tartışmalar sırasıyla sunulmuştur.

Bu araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide affetmenin aracı rolü incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda mükemmeliyetçiliğin affetme aracılığıyla yaşam doyumunu anlamlı şekilde açıkladığı bulunmuştur. Diğer bir deyişle özel

gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide affetmenin kısmi aracı değişken olarak rol oynadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin yapılan yorumlar aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin olumsuz mükemmeliyetçilikleri kendini affetme, başkalarını affetme, durumu affetme ve genel affetme davranışlarını negatif yönde açıklamaktadır. Bununla birlikte özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin olumlu mükemmeliyetçilikleri kendini affetme, durumu affetme ve genel affetme davranışlarını pozitif yönde açıklamaktadır. Bu sonuçlar ile ilgili olduğu düşünülen araştırmalar incelendiğinde Kim (2008), yaptığı çalışmasında kendine odaklı, başkalarına odaklı ve sosyal olarak belirlenen mükemmeliyetçiliğin bireylerin kendini affetmesi ve başkalarını affetmesi ile negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkisinin olduğunu tespit etmiştir. Mistler'in (2010) gerçekleştirdiği çalışmada affetme ve mükemmeliyetçilik arasında negatif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Bugay (2010) ile Kaya ve Peker (2016) çalışmalarında kendini affetmenin mükemmeliyetçilik ile negatif yönlü bir ilişki gösterdiğini öne sürmüştür. Benzer şekilde Camadan ve Yazıcı'nın (2017) araştırmasında da mükemmeliyetçiliğin, affetmenin olumsuz bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ışığında mükemmeliyetçilik ile affetme arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu öne sürülebilir. Ancak değinilen bu araştırmalarda mükemmeliyetçilik olumlu ve olumsuz olarak ele alınmamış, genel olarak incelenmiştir. Ayrıca affetme de tek bir yapı biçiminde ele alınarak değerlendirilmiş ve affetmenin alt boyutlarına ilişkin çıkarımlar ileri sürülmemiştir. Bu araştırmada ise mükemmeliyetçilik olumlu ve olumsuz boyutları ile affetme de boyutları ve geneli dikkate alınarak incelenmiştir. Araştırmada mükemmeliyetçiliğin özellikle olumlu alt boyutunun affetmeye pozitif yönde bir katkı sağladığı, diğer deyişle özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin olumlu mükemmeliyetçilikleri arttıkça daha affedici oldukları belirlenmiştir. Araştırmada olumlu mükemmeliyetçiliğin sadece başkalarını affetme boyutu üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bunun yanında özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin olumsuz mükemmeliyetçi olma durumlarında ise affetmenin geneli ve tüm boyutlarının azaldığı ortaya konulmuştur.

Slade ve Owens'e (1998) göre olumlu mükemmeliyetçilik, bireyin yüksek standartlar çerçevesinde belirlediği hedeflerini ve amaçlarını elde edebilmek üzere sürdürmekte olduğu girişim olarak tanımlanırken, olumsuz mükemmeliyetçilik ise bireyin, başkalarının kendisinden yüksek beklentiler içerisinde olduğunu düşünmesi ve hoşnutsuzluk ile nevrotik duygulara yönelmesi şeklinde açıklanmıştır. Schuler'e (2000) göre olumlu mükemmeliyetçiliğe sahip bireyler, davranışlarında düzenlilik ararlar ve başarısızlıkla sonuçlanan durumlara karşı aşırı sert bir tutum içerisinde olmazlar. Kottman'a (2000) göre ise olumlu mükemmeliyetçi bireyler, yüksek standart içerikli öğelere sahip olabilmek amacıyla aşırı derecede kaygılanmazlar ve belirlemiş oldukları hedeflere varamadıklarında hevesleri sona ermez, daha akıllıca ve sıkıca çalışma konusunda motive olurlar. Buna karşın olumsuz mükemmeliyetçi bireyler ise kendileri için tespit ettikleri yüksek standart içerikli öğelere sahip olmak için oldukça fazla kaygılıdırlar ve mükemmel hedefe varamadıklarında kendilerini tümüyle bitmiş şekilde hissederler.

Yukarıdaki açıklamalara dayanarak olumsuz mükemmeliyetçiliğin, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin çeşitli sorunlar yaşamasına neden olabileceği anlaşılmaktadır. Olumlu mükemmeliyetçilikte ise sert tutumlar gösterme, kendini suçlama, hatalarını ön plana çıkarma ve affedememe gibi sonuçların pek bulunmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre olumlu mükemmeliyetçi özelliklere sahip olan anneler daha fazla affedici özellikler gösterebilmektedirler. Hamachek'e (1978) göre normal mükemmeliyetçi bireyler, gereğinden çok girişim göstererek kendilerini sonunda mutlu edecek bir ürüne ulaşmaya çalışırken, olumsuz mükemmeliyetçi bireyler ise yerine getirdikleri sorumluluğun çok da yeterli olmadığına inandıklarından çoğunlukla mutlu olamamaktadırlar. Değinilen bilgilerden hareketle, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçiliklerinin olumlu yönde olmasının, kendilerine ve yaşadıkları durumlara yönelik olumsuz duygulardan vazgeçerek affetme davranışlarının ön planda olmasını sağladığı söylenebilir. Öte yandan özel gereksinimli çocuğa sahip bir annenin olumsuz mükemmeliyetçi bir eğilim içerisinde olması, çocuğunun özel gereksinimli olması ile ilgili olarak kendini affedememesi, sorumlu

tutması ve suçlaması ile sonuçlanabilir. Bu da yaşama yönelik negatif düşünce ve duygular geliştirmesine yol açabilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin olumlu mükemmeliyetçilikleri yaşam doyumlarını pozitif yönde açıklamaktadır. Bununla birlikte özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin olumsuz mükemmeliyetçilikleri yaşam doyumlarını negatif yönde açıklamaktadır. Bu sonuçlar ile ilgili olduğu düşünülen araştırmalar incelendiğinde Karababa'nın (2012) çalışmasında olumlu mükemmeliyetçiliğin, yaşam doyumunu olumlu yönde yordadığı; olumsuz mükemmeliyetçiliğin ise yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışandemir ve Tagay (2015) araştırmasında çevresindekilerin yapabileceklerine dair duyulan inanç ve beklentileri içeren başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliğin, yaşam doyumunu olumlu yönde yordadığı belirlenmiştir. Öte yandan Thompson ve diğerleri (2005), olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ileri sürmüştür. Benzer şekilde Karababa ve Acun Kapıkıran (2014) tarafından olumsuz mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordamadığı saptanmıştır. Adler'e (2004) göre olumsuz mükemmeliyetçilerde üst düzeyde kurdukları hedeflerine varma konusunda "ya hep ya hiç" tarzı anlayış baskındır, geliştirdikleri çözüm önerileri düşük düzeydedir ve rast geldikleri problemler onlar açısından oldukça ağır yükümlülüktür. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin olumsuz mükemmeliyetçilikleri arttıkça çocuklarının gelişimlerinde kusursuzluk, ilerleme ve normalleşmeye odaklandıklarından zaman içerisinde kendilerine yönelik affetme düzeylerinde de azalma yaşanmaktadır. Günlük yaşamları içerisinde çocuklarına yönelik herhangi bir sorumluluğu yerine getiremediklerinde de kendilerini suçlayabilmektedirler. Dolayısıyla bu süreç, annelerin yaşam kalitesini ve yaşam doyumunu düşürebilmektedir. Bu kapsamda özel gereksinimli çocuğa sahip anneler, çocukları ile ilgili mükemmeli yakalamak için günlük hayatlarının normal akışını değiştirme çabasına girdiklerinde yaşamdan aldıkları doyum düzeyi düşebilmektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında bazen meydana gelen geriye gitme veya yerinde sayma durumlarında da annelerin yaşam doyumlarının azalabildiği söylenebilir. Olumsuz mükemmeliyetçi özellik geliştiren anneler, kendileri açısından gerçekle ilgisi bulunmayan ve elde edilmesi neredeyse olanaksız sayılabilir koşullar tesis etme eğilimine girdiklerinde yaşam doyumlarında azalmalar yaşanabilmektedir. Bu durumun aksine olumlu mükemmeliyetçilik ile ilgili olarak ise Ram (2005), bireyin olumlu mükemmeliyetçilik eğilimi yükseldikçe başarısızlık veya hayal kırıklığı yaşamasının ardından girişimlerini tazeleyebilme, motivasyonlarının azalmaması, hedeflerinden sapmama ve akıllıca önerilerde bulunabilme gibi öğelerin gerçekleşme olasılığının yükseldiğine değinmiştir.

Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde olumsuz mükemmeliyetçiliğin gelişimi, her şeyin en iyisini yapma ve çevresinin de aynı düzeyde yapmasını bekleme şeklinde kendini gösterebilmektedir. Ancak bu annelerin başkalarından beklediği şeyin önemli olduğunu düşünmesi ve istenilen düzeyde yerine getirilmesini beklemesine rağmen beklentilerinin yerine getirilmemesi ise yaşam doyumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Buna karşın olumlu mükemmeliyetçilik duygusu gelişen annelerin ise daha toleranslı ve anlayışlı olduklarından dolayı yaşam doyumları bu doğrultuda artış gösterebilmektedir. Enns, Cox ve Clara (2002) da yüksek düzeyde olumlu mükemmeliyetçiliği olan bireylerin artan girişimleri ile beraber sonunda istenen amaca varılamamış olunsa bile tatmin olma duygusu yaşadıklarına dikkat çekmiştir. Olumlu mükemmeliyetçiliği bünyelerinde inşa eden anneler kendilerinin ve yeterliklerinin farkında olduklarından ön gördükleri standart koşullar da bu yönde daha gerçekçi ve elde edilebilir nitelikte olabilmektedir. Dolayısıyla bu annelerin standartlarını giderebilme ve davranışlarına yansıtabilme olasılıkları da daha fazla olabilmektedir. Öte yandan özel gereksinimli bir çocuğa sahip olan annenin, olumsuz mükemmeliyetçiliğin etkisi ile kendisinden ve etrafından yüksek ve gerçekçi olmayan beklentiler geliştirmesi, özel bir çocuğa sahip olmasının doğuracağı çeşitli sınırlılıklar nedeniyle kendisini daha fazla olumsuz yönde etkileyebilecektir. Bu sınırlılıklar annenin kendisinin yapabilecekleri ile ilgili olabileceği gibi özel gereksinimli çocuğunun yapabilecekleri ile ilgili de olabilir. Sonuçta tüm öne sürülen ifadeler değerlendirildiğinde özel gereksinimli bir çocuğa sahip annenin olumsuz mükemmeliyetçi eğilimleri ile yaşam doyumu arasında bu noktada olumsuz yönlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin kendini affetme, başkalarını affetme, durumu affetme ve genel affetme davranışları yaşam doyumlarını olumlu yönde açıklamaktadır. Bu sonucu destekler yönde Thompson ve diğerlerinin (2005) yaptığı çalışmada durumu affetmenin yaşam doyumu ile pozitif yönlü ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Öztörel'in (2018) çalışmasında yaşam doyumu ile affetmenin geneli ve alt boyutları olan kendini affetme, başkalarını affetme ve durumu affetme arasında anlamlı ve olumlu yönlü ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Zhu'nun (2015) yapmış olduğu araştırmada, sosyal destek ve dengeli duygulanımın aracı etkisi yoluyla affetmenin yaşam doyumu üzerinde dolaylı bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayten (2014), Ayten ve Ferhan (2016), Ayten ve Gashi (2012), Egan ve Todorov (2009), Macaskill (2012), Toussaint ve Friedman (2009) ile Webb, Dula ve Brewer (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da affetmenin yaşam doyumu üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda değinilen araştırmalar ile bu araştırmadaki sonuçlara dayanarak özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin affetme eğilimlerinin artışının, onların yaşam doyumlarını da artırdığı değerlendirmesine varılabilir. Fışıloğlu ve Fışıloğlu (1997), sağlıklı bir çocuğa sahip olma beklentisi içindeki ebeveynin, özel gereksinimli bir çocuğa sahip olduğu gerçeğiyle karşılaştığında uzun süreli bir yas sürecine girebildiğini öne sürmüşlerdir. Cameron, Dobson ve Day'a (1991) göre annelerin bir bölümü bu süreçte şok olmakta, inancını kaybetmekte, reddedici, sinirli ve kendilerini suçlayıcı olabilmekte, bazıları ise korku, kayıp duygusu ve kızgınlık hissetmekte ve kendilerini affedememektedir. Deniz ve diğerlerine (2009) göre ise normal gelişim gösteren bir çocuk, "Bakın, ne kadar iyiyim!" mesajını çevreye iletirken, özel gereksinimli bir çocuk "Başaramadım, iyi değilim!" mesajıyla annede mutsuzluk ve hayal kırıklığı ile başarısızlık duygularına yol açabilmektedir. Dolayısıyla gerek kendilerini gerekse çevrelerini affedici bir tavır içerisinde olabilen annelerin özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmaları durumunda gelişen olumsuz duyguları daha az yaşamalarına katkı sağlayabileceği öngörülmüştür. Öte yandan affedici olmayan davranışlarının ise özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmaları durumunda kendilerini ve çevrelerini daha fazla suçlamalarına ve bunun da yaşam doyumlarını olumsuz yönde etkilemesine neden olabileceği değerlendirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin olumsuz mükemmeliyetçilikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide kendini affetme, başkalarını affetme, durumu affetme ve genel affetmenin aracı rolü anlamlıdır. Bununla birlikte özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin olumlu mükemmeliyetçilikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide kendini affetme, durumu affetme ve genel affetmenin aracı rolü anlamlıdır. Bu sonuçlara göre annelerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilikleri affetme ve yaşam doyumu ile affetmeleri de yaşam doyumu ile anlamlı ilişkilere sahiptir. Bu sonuçlara ilişkin ulaşılan temel çıkarsama, özel gereksinimli çocuğa sahip olma durumu, annelerin çoğunlukla kendini suçlama, hayal kırıklığı, pişmanlık ve umutsuzluk gibi olumsuz hisler yaşamasına neden olabilmektedir. Nitekim bu konuyla ilgili olarak Çelik ve diğerlerinin (2014) belirttiği üzere bireylerin, mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutuna ilişkin eğilimleri arttıkça affetmeleri ve yaşam doyumları da olumsuz yönde değişmektedir. Sen ve Yurtsever (2007) ile Koçan'a (2013) göre engellilik, sadece özel gereksinimli çocuğu değil, aileyi de sosyal, fiziksel ve duygusal yönden etkileyip çok boyutlu zorluklarla karşılaşmalarına yol açabilmektedir. Engel düzeyi ve türü ne olursa olsun özel gereksinimli çocuğa sahip anneler için bu durum travmatik bir olgu olabilmektedir. Bahar, Bahar, Savaş ve Parlar (2009), Cangür ve diğerleri (2013) ile Fırat, Diler, Avcı ve Şeydaoğlu (2002) tarafından ileri sürüldüğü üzere yaşanan bu gibi durumlar ve annenin yaşadığı suçluluk hissi, kendisini depresyona sürükleyebilmektedir. Bu sonuçlara dayanarak özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilikleri ve affetme eğilimlerinin, yaşam doyumları açısından önemli olduğu anlaşılmıştır. Bir annenin özel gereksinimli çocuğa sahip olması durumunda olumsuz mükemmeliyetçi eğilimler geliştirmesi yaşam doyumunu olumsuz yönde etkileyebildiği, ancak bu süreçte affetme davranışı geliştirebilmesi halinde yaşam doyumunun bundan daha az etkilendiği söylenebilir. Bu açıklamalardan hareketle annelerin olumlu mükemmeliyetçiliklerini artırıcı, olumsuz mükemmeliyetçiliklerini azaltıcı, kendilerini, başkalarını ve durumu affedici davranışlarını artırıcı içerikli müdahale programlarının hazırlanmasının ve uygulanmasının yaşam doyumları açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları söz konusudur. Bunlardan birisi veri toplama sürecinde yalnızca nicel veri toplama tekniklerine başvurulmuş olmasıdır. İleride yapılacak araştırmalarda nitel veri toplama tekniklerinin de kullanılması derinlemesine analiz yapma imkânı sağlayabilecektir. Araştırmada karşılaşılan diğer bir sınırlılık, verilerin sadece özel gereksinimli çocuğa sahip annelerden toplanmış olmasıdır. Babaların çoğunluğunun çalışmaya katılmak istememesinden dolayı çalışmanın amaç ve kapsamı sadece annelerle ilgili olacak şekilde sınırlandırılmıştır. Ayrıca annelerin çalışmaya katılım göstermesi için de büyük bir çaba sarf edilmiş ve sadece katılmaya isteklilik gösterenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda uygulanan yazılı formların yanı sıra hem annelerin hem de babaların çalışmaya daha fazla katılımcı olabilmelerini sağlamak amacıyla farklı veri toplama yolları da geliştirilebilir ve uygulanabilir. Bu araştırma kapsamında özel gereksinimli çocuklardan herhangi bir veri toplanmamıştır. Yapılacak çalışmalarda çocuklardan da veri toplanarak annelerinin yaşam doyumları ile çocuklarının yaşam doyumları arasındaki ilişkiler de incelenebilir. Bununla birlikte ileride yapılacak araştırmalarda mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumu arasında affetme dışında aracı etkisi olabilecek farklı değişkenler (özyeterlik, empati, benlik saygısı) işe koşulabilir. Buna ek olarak affetme, yaşam doyumu ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı gruplar üzerinde çalışmalar da yapılabilir. Bu kapsamda farklı paydaşlardan (özel gereksinimli çocuğa sahip babalar, özel eğitim öğretmenleri, özel eğitim kurumlarının yöneticileri vb.) da ilgili değişkenlere yönelik veriler toplanabilir. Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler ile yapılacak rehberlik ya da psikolojik danışma çalışmalarında araştırmadan elde edilen sonuçlardan yararlanılmasının da etkili olacağı değerlendirilmektedir. Bu kapsamda özel gereksinimli annelerin yaşam doyumlarının artırılmasına yönelik yapılacak faaliyetlerde bu bireylerin olumsuz mükemmeliyetçiliklerini azaltıcı, olumlu mükemmeliyetçiliklerini ve affetme davranışlarını artırıcı içerik ve etkinliklere yer verilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Araştırmanın verileri doğrudan birinci yazar tarafından toplanmıştır. Her iki yazar, araştırmanın giriş, yöntem, bulgular, sonuç ve tartışma bölümlerine katkıda bulunmuştur. Araştırmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sunduklarını beyan etmektedirler.*

Çatışma beyanı: *Araştırmada, yazarların kendi içinde ve diğer kişi/kurum/kuruşlarla herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.*

Destek ve teşekkür: *Bu araştırmanın yürütülmesi sürecinde herhangi bir destek alınmamıştır.*

Kaynaklar

Adler, A. (2004). *Yaşamın anlam ve amacı* (7. bs.) (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Say Yayınları.

Adler, A. (2008). *İnsanı tanıma sanatı* (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Say Yayınları

Akandere, M., Acar. M. ve Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(1), 23-32.

Altay, B. ve Avcı, İ. A. (2009). Huzurevinde yasayan yaşlılarda özbakım gücü ve yasam doyumu arasındaki ilişki. *Dicle Tıp Dergisi, 36*(4), 275-282.

Altuğ Özsoy, S., Özkahraman, Ş. ve Çallı, F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Aile ve Toplum, 3*(9), 69-77.

Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14,* 115-129.

Ayten, A. (2014). Din ve sağlık: Bireysel dindarlık, sağlık davranışları ve hayat memnuniyeti ilişkisi üzerine bir araştırma. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 13*(3), 7-31.

Ayten, A. ve Ferhan, H. (2016). Forgiveness, religiousness, and life satisfaction: An empirical study on Turkish and Jordanian university students. *Spiritual Psychology and Counseling, 1*(1), 79-84.

Ayten, A. ve Gashi, F. (2012). Affetme ve hayat memnuniyeti üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Balkan Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 11-36.

Ayyıldız, T., Konuk Şener, D., Kulakçı, H. ve Veren, F. (2012). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin stresle baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi, 11*(2), 1-12.

Bahar, A., Bahar, G., Savaş, H. A. ve Parlar, S. (2009). Determining the ways of coping with stress with depression and anxiety levels of the mothers of handicapped children. *Fırat Health Services Journal, 4*(11), 97-112.

Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social-psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal Personal Social Psychology, 51*, 1173-82.

Beutel, M. E., Glaesmer, H., Wiltink, J., Marian, H. ve Brähler, E. (2010). Life satisfaction, anxiety, depression and resilience across the life span of men. *The Aging Male, 13*(1), 32-39.

Bowman, R. A. (2001). *Quality of life assessment for young children with developmental disabilities and their families: Development of a quality of life questionnaire* (Doctoral dissertation). Virginia University, Morgantown, WV.

Brown, R. I., MacAdam-Crisp, J., Wang, M. ve Iarocci, G. (2006). Family quality of life when there is a child with a developmental disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 3*(4), 238-245.

Bugay, A. (2010). *Investigation of social-cognitive, emotional and behavioral variables as predictors of self-forgiveness* (Yayınlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Ankara.

Bugay, A. ve Demir, A. (2010). A Turkish version of Heartland Forgiveness Scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 1927-1931.

Bugay, A., Demir, A. ve Delevi, R. (2012). Assessment of the reliability and validity of the Turkish version of Heartland Forgiveness Scale. *Psychological Reports, 111*(2), 575-584.

Camadan, F. ve Yazıcı, H. (2017). Üniversite öğrencilerinde gözlenen saldırganlık eğilimlerinin açıklanmasına dönük bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(2), 343-360.

Cameron, S. J. ve Armstrong, S., M. (1991). Stress, coping, and resources in mothers of adults with developmental disabilities. *Counselling Psychology Quarterly, 4*(4), 301-310.

Cameron, S. J., Dobson, L. A. ve Day, D. M. (1991). Stress in parents of developmentally delayed and non-delayed preschool children. *Canada's Mental Health, 39*(1), 13-17.

Cangür, Ş., Civan, G., Çoban, S., Koç, M., Karakoç, H. ve Budak, S. (2013). Düzce ilinde bedensel ve/veya zihinsel engelli bireylere sahip ailelerin toplumsal yaşama katılımlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3*(3), 1-9.

Cin, A. (2001). *Grup rehberliğinin özürlü çocuğu olan anne babaların kaygı düzeylerinin azaltılmasındaki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Cin, A. ve Kılıç, M. (2005). Deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları. S. Erkan ve A. Kaya (Ed.), *Özürlü çocuğu olan anne babaların kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik bir grup rehberliği uygulaması* (s. 70-102) içinde. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Craddock, A. E., Church, W., Harrison, F. ve Sands, A. (2010). Family of origin qualities as predictors of religious dysfunctional perfectionism. *Journal of Psychology and Theology, 38*(3), 205-214.

Çalışandemir, F. ve Tagay, Ö. (2015). Multidimensional perfectionism and humor styles the predictors of life satisfaction. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 174*, 939-945.

Çeçen, A. R. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4*(1), 19-30.

Çelik, E., Arıcı Özcan, N. ve Turan, M. E. (2014). Ergenlerin yaşam doyumunu algılanan okul yetersizliğinin, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin ve kendini değerlendirmenin yordaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10*(4), 1143-1155.

Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59), 1250-1262.

Davis, D. E., Worthington, E. L., Hook, J. N. ve Hill, P. C. (2013). Research on religion/spirituality and forgiveness: A meta-analytic review. *Psychology of Religion and Spirituality, 5*(4), 233-241.

Demirel, S. ve Canat, S. (2004). Ankara'daki beş eğitim kurumunda kendini yaralama davranışı üzerine bir çalışma. *Kriz Dergisi, 12*(3), 1-9.

Deniz, M. E., Dilmaç, B. ve Arıcak, O. T. (2009). Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin durumluk-sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 953-968.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin. 95*(3), 542-575.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scala. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.

Egan, L. A. ve Todorov, N. (2009). Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: Theoretical and empirical discussion. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*(2), 198-222.

Enns, M. W., Cox, B. J. ve Clara, I. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: Developmental origins and association with depression proneness. *Personality and Individual Differences, 33*(6), 921-935.

Enright, R. D. ve Coyle, C. T. (1998). Researching the process model of forgiveness within psychological interventions. E. L. Worthington (Ed.). *Dimensions of forgiveness: Psychological research and theological perspectives* (s. 139-161) içinde. Philadelphia: Templeton Foundation Press.

Enright, R. D. ve Group, T. H. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness and self-forgiveness. *Counseling and Values, 40*(2), 107-126.

Enright, R. D., Santos, M. J. D. ve Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as forgiver. *Journal of Adolescence, 12*(1), 95-110.

Enright, R. D. ve The Human Development Study Group (1994). Piaget on the moral development of forgiveness: Identity or reciprocity? *Human Development, 37*(2), 63-80.

Ergüner-Tekinalp, B. ve Terzi, Ş. (2012). Terapötik bir araç olarak bağışlama: İyileştirici etken olarak bağışlama olgusunun psikolojik danışma sürecinde kullanımı. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 14-24.

Ersanlı, K. ve Kutlu, M. (1998, Eylül). *Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin umutsuzluk düzeyleri.* VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Konya.

Ersoy, Ö. ve Güneysu, S. (1998). *Destekleyici eğitim programlarının engelli çocuğu olan anneler üzerindeki etkisi.* Ankara: Konak Kırtasiye Yayınları.

Fırat, S., Diler, R. S., Avcı, A. ve Şeydaoğlu, G. (2002). Comparison of psychopathology in the mothers of autistic and mentally retarded children. *Jounal Korean Medical Science, 17*(5), 679-685.

Fışıloğlu, A. ve Fışıloğlu, H. (1997). İşitme engelli birey ile değişim sürecindeki ailelerin karşılaştıkları sorunlar. A. N. Karancı (Ed.), *Farklılıkla yaşamak: Aile ve toplumun farklı gereksinimleri olan bireylerle birlikteliği* (s. 23-35) içinde. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Flett, G. ve Hewitt P. L. (2002). Perfectionism in children and their parents, a develepmental analysis perfectionism. G. L. Flett ve P. L. Hewitt (Ed.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (s. 89-132) içinde. Washington DC: American Psychological Association.

Gündoğar, D., Gül, S. S., Uskun, E., Demirci, S. ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri, 10*(1), 14-27.

Güvendeğer Doksat, N., Balkanlı Zengin, H. ve Doksat, M. K. (2018). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinde mükemmeliyetçilik ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. *Çukurova Tıp Dergisi, 43*(3), 581-588.

Hall, J. H. ve Fincham, F. D. (2005). Self-forgiveness: The stepchild of forgiveness research. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(5), 621-637.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology, 15*(1), 27-33.

Headey, B., Kelley, J. ve Wearing, A. (1993). Dimensions of mental health: Life satisfaction, positive affect, anxiety and depression. *Social Indicators Research, 29*(1), 63-82.

İmamoğlu, A. ve Yavuz, A. (2011). Üniversite gençliğinde dini inanç ve umutsuzluk ilişkisi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 13*(23), 205-244.

Jansson-Fröjmark, M. ve Linton, S. J. (2007). Is perfectionism related to pre-existing and future insomnia? A prospective study. *British Journal of Clinical Psychology, 46*(1), 119-124.

Kaner, S. (2004). *Engelli çocukları olan ana-babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi.* Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu. 21.12.2017 tarihinde http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/498/ adresinden erişildi.

Karababa, A. (2012). *Psikolojik danışmanlarda olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin iş doyumu ve yaşam doyumunu yordamadaki rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karababa, A. ve Acun Kapıkıran, N. (2014). Psikolojik danışmanlarda olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin iş ve yaşam doyumunu yordamadaki rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(42), 138-147.

Kaya, F. ve Peker, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin affetme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki: Duygusal zekânın aracı rolü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(4), 1086-1094.

Kırdök, O. (2004). *Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirme çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kim, L. M. (2008). *A perfect storm: Perfectionism, forgiveness, and marital satisfaction* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3438546).

Kim, L. M., Johnson, J. L. ve Ripley, J. (2011). *A perfect storm: Perfectionism, forgiveness, and marital satisfaction. Individual Differences Research, 9*(4), 199-209.

Koçan, S. H. (2013). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(2), 589-600.

Kottman, T. (2000). Perfectionist children and adolescents: Implications for school counselors. *Professional School Counseling, 3*(3), 182-189.

Küçüker, S. (1993). Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1*(3), 23-29.

Küllü, Z. (2008). *Özürlü çocuğa sahip ebeveynlerde depresyon durumunun değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Lee, J. I., Kim, K. H. ve Oh, S. H. (2003). Depression and life satisfaction of middle-aged man. *Korean Journal of Adult Nursing, 15*(3), 422.

Leung, J. P. ve Leung, K. (1992). Life satisfaction, self-concept, and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and adolescence, 21*(6), 653-665.

Macaskill, A. (2012). Differentiating dispositional self- forgiveness from other-forgiveness: Associations with mental health and life satisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology, 31*(1), 28-50.

Mahmoud, J. S. R., Staten, R. T., Hall, L. A. ve Lennie, T. A. (2012). The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in Mental Health Nursing, 33*(3), 149-156.

McCullough, M. E. (2001). Forgiveness: Who does it and how do they do it? *Current Directions in Psychological Science, 10*(6), 194-197.

Milgram, N. A. ve Atzil, M. (1988). Parenting stress in raising autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*(3), 415-424.

Mistler, B. A. (2010). *Forgiveness, perfectionism, and the role of self-compassion* (Doctoral dissertation). University of Florida, Florida.

Murray, R. J. (2002). Forgiveness as a therapeutic option. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 10*(3), 315-321.

Özcanarslan, F., Karataş, H. ve Aydın, D. (2014). Şanlıurfa ilinde engelli çocuğa sahip annelerin depresyon durumlarının belirlenmesi. *Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 11*(2), 75-82.

Öztörel, I. (2018). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu ve affetme düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakındoğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu* (Çev. Sibel, Balcı ve Berat, Ahi.). Ankara: Nobel Yayınları.

Park, J., Turnbull, A. P. ve Rutherford Turnbull, H. (2002). Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional Children, 68*(2), 151-170.

Ram, A. (2005). *The relationship of positive and negative perfectionism to academic achievement, achievement motivation and well-being in tertiary students* (Master's thesis). University of Canterbury, Christchurch.

Rice, K. G. ve Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment and adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 47*(2), 238-250.

Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education, 11*(4), 183-196.

Sen, E. ve Yurtsever, S. (2007). Difficulties experienced by families with disabled children. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing, 12*(4), 238-252.

Shin, D. C. ve Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research, 5*(1), 475-492.

Singh, K. ve Jha, S. D. (2008). Positive and negative affect, and grit as predictors of happiness and life satisfaction. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 34*(2), 40-45.

Sipos, R., Predescu, E., Muresan, G. ve Iftene, F. (2012). The evaluation of family quality of life of children with autism spectrum disorder and attention deficit hyperactive disorder. *Applied Medical Informatics, 30*(1), 1-8.

Slade, P. D. ve Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification, 22*(3), 372-390.

Song, L. ve Appleton, S. (2008). Life satisfaction in urban China: Components and determinants. *World Development*, *36*(11), 2325-2340.

Tamer, M. (2010). *Zihinsel engelli çocuk annelerinde stres yönetimi eğitiminin etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N. ve Billings, L. S. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality, 73*(2), 313-359.

Topbaşoğlu Altan, T. ve Çivitci, A. (2017). Öfke ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide affetmenin düzenleyici rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(18), 308-327.

Toussaint, L. ve Friedman, P. (2009). Forgiveness, gratitude, and well-being: The mediating role of affect and beliefs. *Journal of Happiness Studies, 10*(6), 635-654.

Truong, K. T. (1991). *Human forgiveness: A phenomenological study about the process of forgiving* (Doctoral dissertation). United States International University, San Diego, ABD.

Uz Baş, A. (2011). İlköğretim çağındaki çocuklarda mükemmeliyetçilik boyutları: Kaygı, yaşam doyumu ve akademik başarı ile ilişkileri. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 261-272.

Ülker Tümlü, G. ve Recepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*(3), 205-2013.

Ünal, S., Karlıdağ, R. ve Yoloğlu, S. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin yaşam doyumu düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri, 4*(2), 113-118.

Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. W. E. Saris, R. Veenhoven, A. C. Scherpenzeel ve B. Bunting (Ed.), *A comparative study of satisfaction with life in europe* (s. 11-48) içinde. Budapest: EOtvOs University Press.

Watson, S. M. R. ve Keith, K. D. (2002). Comparing the quality of life of schoolaged children with and without disabilities. *Mental Retardation, 40*(4), 304-312.

Webb, J. R., Dula, C. S. ve Brewer, K. (2012). Forgiveness and aggression among college students. *Journal of Spirituality in Mental Health, 14*(1), 38-58.

Yıldırım, F. ve Conk, Z. (2005). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anne babaların stresle başa çıkma tarzlarına ve depresyon düzeylerine planlı eğitime etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9*(2), 1-10.

Yöntem, M. K., Öktem, İ. ve Artuç, S. (2017). Lise öğrencilerinin psikolojik doğum sırasının özgecilik üzerindeki yordayıcı gücünün incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(4), 623-640.

Zhu, H. (2015). Social support and affect balance mediate the association between forgiveness and life satisfaction. *Social Indicators Research, 124*(2), 1-11.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This study examined how forgiveness can mediate the relationship between perfectionism and life satisfaction for mothers of children with special needs—who are prone to blaming themselves for the situation they are in. Moreover, those who think that they and their surroundings ought to be perfect tend to seldom be satisfied with their lives. This is where the ability to forgive enters. It is thought that forgiving both of one's self and others might soften this sense perfectionism, and thus boost their level of satisfaction with their lives. In contrast, we believe that opposite might hold true for those [mothers] who constantly blame themselves and have high expectations of their other healthy (non-disabled). In this context, we feel it valuable to put forth just how valuable forgiveness can be in this particular context. Furthermore, no studies examining this interrelationship between forgiveness, perfectionism, and life satisfaction (in a parental context)—or these three elements by themselves, for that matter-exist within this context as of yet either. Therefore, this study intends to close this gap and contribute to the literature.

Method

The model featured in this study is based on descriptive screening-a method that describes one or more cases without the intervention of the researcher. The study group includes 404 mothers of children special needs, and who happen to receiving support from a special education and rehabilitation centre located in Rize, Turkey. Four data collection instruments were used: (1) A personal information form, (2) The Heartland Forgiveness Scale, (3) The Positive-Negative Perfectionism Scale, and (4) The Life Satisfaction Scale. The researcher was an active officer at the institution, and therefore personally collected the data from the subjects. Our study originally was to include fathers as well; however, their reluctance caused us to shift our focus onto only mothers instead. The data was analysed using multiple regression analysis, Pearson correlation analysis, and the Sobel test. The findings are as follows:

- Perfectionist mothers in the negative sense are unable to forgive themselves, others, and their situation, as well as to forgive in general. Those who are perfectionists in the positive sense likewise have a more positive relationship with forgiveness.
- Mothers who know how to forgive are generally more satisfied with their lives.
- The interrelationship between negative perfectionism, one's sense of life satisfaction, and the ability to forgive is seemingly significant.
- The interrelationship between positive perfectionism, one's sense of life satisfaction, and the ability to forgive is also seemingly significant.

Results

Our findings reveal that perfectionism (negative and positive), forgiveness, and life satisfaction (for mothers with special needs children) are strongly linked with one another. The main conclusion we can draw from this is that having a child with special needs can send mothers into experiencing self-blame, frustration, regret, and hopelessness. In fact, Çelik, Arıcı Özcan and Turan (2014) indicate that individuals tend to overlook the negative aspect of perfectionism, which in turn negatively affects how satisfied they are with their lives. Sen and Yurtsever (2007) and Koçan (2013) show us that the effects of having disability extends beyond the disabled child themselves into the family on a social, physical, and emotional level. This can be quite traumatic for mother in particular. Bahar, Bahar, Savaş and Parlar (2009), Cangür et al. (2013) and Fırat, Diler, Avcı and Şeydaoğlu (2002) all agree that trauma and guilt and lead the mother to develop depression. Therefore, mothers of children with special needs who are perfectionists in the negative sense are less likely to be satisfied with their lives than those who learn how to forgive.

Conclusion

We can conclude from our findings that a mother of a special needs child's sense of perfectionism and forgiveness can seriously affect how satisfied they are with their lives either in a positive or negative sense. Furthermore, forgiveness appears to play a mediating role between perfectionism and life satisfaction.

Accordingly, intervention programs aimed at mothers (parents) that work on strengthening this relationship might very well have a positive impact on their lives in the long run.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 264-283.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue2, Year 2020, pp. 264-283.
DOI: 10.33308/26674874.2020342195

Türkiye Yükseköğretim Sisteminde Eğitimin Getirileri: Ampirik Bir Uygulama[1]

Yüksel YEŞİLBAĞ*

Öz: Bu araştırma üniversite de çeşitli bölümlerde yapılan sosyal ve bireysel eğitim yatırımlarının getiri oranlarını hesaplamayı amaçlamaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma gurubunu, on beş farklı yükseköğretim bölümünden mezun olup İstanbul'da özel sektörde ücretli olarak çalışan 795 kişi oluşturmaktadır. Maliyetlere ilişkin veriler YÖK'ün 1997 yılında yaptığı araştırmadan, kazançlara ilişkin verilerse araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada sosyal ve bireysel getiriler kısa-yol yöntemiyle hesaplanmıştır. Ayrıca maliyet-fayda analizinde kullanılan yöntemlerden olan fayda-maliyet oranı ile üniversite yatırımının sosyal ve bireysel açıdan verimliliği test edilmiştir. Araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Tüm bölümlerde sosyal getiri oranları %5 -%14,8; bireysel getiriler %12,3 - %18,5 arasında değişmektedir. Üniversite eğitiminin sosyal getiri oranı %8,9, fayda-maliyet oranı 11,93; bireysel getiri oranı %16,6, fayda-maliyet oranı 15,17'dir. Cinsiyetler açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Bireysel getiri oranı kadınlar için %16,3, erkekler için %16,6 bulunmuştur. Bu hesaplamalar tüm Türkiye çapında ve bütün eğitim tür ve düzeylerinde daha geniş bir örneklem üzerinde yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Eğitimin Getirileri, Eğitimde Maliyet Fayda Analizi, Yükseköğretimin Getirileri

Returns to Education at the System of Turkish Higher Education: An Ampirical Study

Abstract: This research aims to estimate the rates of return to higher education. Survey method was used. The data gathered from 795 people graduated from higher education and worked as wage earners at private sector in Istanbul. The data related to costs were obtained from the findings of the research done previously by YOK, the data on earnings were gotten from wage earners by a questionnaire developed by the researcher. The social and private rate of returns were estimated using short-cut method. Social and private productivity of the investments were tested by benefit-cost ratio. The following findings were reached: the social rates of return vary from %5 and %14,8 and private rates of return vary from %12,3 and %18,5. The social rate of return is %8,9, benefit-cost ratio is 11,93 and the private rate of return is %16,6, benefit-cost ratio is %15,17. The research does not reveal a significant difference between genders. The private rate of return is %16,3 for women and %16,6 for men.

Keywords: Return to Education, Cost Benefit Analysis in Education, Return to Higher Education

Geliş Tarihi: 15.04.2020 Kabul Tarihi: 18.05.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

[1] Bu makale, Yüksel Yeşilbağ'ın doktora tezinden üretilmiştir.

* Özel Düş Bilginleri Anaokulu, İstanbul, Türkiye, e-posta: yyesilbag@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4999-6123

Atıf için/ To cite:
Yeşilbağ, Y. (2020). Türk yükseköğretiminde eğitimin getirileri: Ampirik bir uygulama. *Yaşadıkça Eğitim, 34*(2), 264-283.

Eğitim hem toplumsal hem de bireysel gelişmeye katkı sağlayan temel bir unsurdur. Özellikle bir toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik vb. yönlerden gelişebilmesi için önemli bir etkendir. Bu durum eğitimin işlevlerine bakıldığında görülmektedir. Büyük gelişmeler sağlamak isteyen devletler eğitime daha fazla kaynak ayırarak piyasanın insan gücü ihtiyaçları doğrultusunda her bir bireyin en yüksek noktaya kadar eğitim görmelerini sağlamak zorundadırlar. Ancak bunun için gerekli altyapıyı (insan kaynakları, binalar, araç-gereçler, vb.) hazırlayabilmek büyük yatırımlar anlamına gelmektedir. Bununla birlikte hükümetler kaynakların etkin biçimde dağıtılması konusunda her zaman yeterince başarılı değillerdir.

Eğitimin bir maliyeti vardır. Kamu ya da birey, elindeki kaynağın belli bir bölümünü harcama yapması gereken diğer bazı alanlardan vazgeçerek ya da bu alanlardan fedakârlıkta bulunarak eğitime ayırmaktadır. Doğal olarak yapılan bu kaynak ayırımı, ayıran açısından bir maliyet demektir. Bu durumda kaynakların eğitim düzeyleri arasında nasıl dağıtılacağını belirlemek ciddî çalışmaları gerektirmektedir. Kuşkusuz kaynak ayırma kamu açısından zor fakat gerçekleştirilebilir bir durumdur. Etkili ve etkin bir şekilde yapılamadığında, örneğin makro düzeyde Gayri Safî Milli Hâsıladan eğitime ayrılan pay düşürüldüğünde eğitimin birçok alanında nitelik düşüşü söz konusu olacaktır. Daha açık deyişle yetersiz binalarda, eğitim araç-gereçlerinden yoksun sınıflarda, gerekli öğretmenlik ve yöneticilik formasyonuna sahip olmayan öğretmen ve yöneticilerle eğitimin niteliğini beklenen ya da istenen düzeye yükseltmek pek mümkün görünmemektedir.

Özellikle 1950'li yıllardan sonra eğitim ve ekonomi ilişkisi üzerine yapılan araştırmalarda, eğitimin birey ve toplum için ekonomik kazanç sağladığı, toplumda verimliliği artırdığı, ülkenin ekonomik refah düzeyine katkıda bulunduğu, yani ekonomik bir değerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla eğitime yapılan harcamaların karşılığının mutlaka hem toplum hem de birey tarafından alındığı söylenebilir. Ancak bu noktada şu sorular akla gelmektedir: Eğitime yapılan harcamalar yatırım mıdır tüketim midir? İnsan sermayesine yapılan harcamalar mı ekonomik gelişmeye daha büyük katkıda bulunur yoksa fizikî sermayeye yapılan harcamalar mı? Kamu ve birey için eğitimin bütün türleri ve düzeyleri aynı derecede verimli midir? Eğitim yatırımının, toplum için olduğu kadar birey için de getirisi var mıdır? Eğitim, bireysel getirisi olan bir yatırımsa bireyler eğitim ve meslek seçiminde bu noktayı dikkate almakta mıdırlar?

Yükseköğretim özelinde ise bu eğitim düzeyinin maliyetinin üstlenilmesi konusunda birçok soru ortaya çıkmaktadır. Öğrenci katkısı, üniversiteye gitmenin fırsat maliyeti, harcanan para ve zaman, bu eğitim düzeyine yatırımın değerini mi göstermektedir? Özellikle düşük gelirli ailelerde bu tür bir yatırım kararı almak gerçekten çok zordur. Türkiye'de iş olanakları görece düşük bir hızla artmaktayken, işgücü piyasasına giren üniversite mezunlarının arzında ortaya çıkan önemli orandaki artışın piyasadaki iş rekabetini artırması da böyle bir yatırıma karar vermeyi zorlaştırmaktadır. Bu nedenle eğer bir insan sermayesi yatırımı olduğu düşünülüyorsa yükseköğretimin gerçekten değerli bir yatırım olup olmadığı, bu yatırımın sosyal ve bireysel getiri oranları özenle incelenmelidir.

Problem

Bu araştırmanın problemi, Türkiye'de üniversite giriş sınavında en çok tercih edilen 15 bölüme kamunun ve tek tek bireylerin yaptığı toplam harcamalar ile bu harcamaların sosyal ve bireysel getiri oranlarının belirlenmesidir.

Amaç

Bireylerin, ilk sırada tercih ettikleri bölümleri ekonomik getirilerinin daha yüksek olduğunu düşündükleri için üniversiteye giriş sınavında bunları birinci sırada tercih ettikleri varsayılmaktadır. Kuşkusuz kuramsal olarak bu tercihlerin toplumda daha iyi bir statü, daha iyi bir meslek edinmek gibi nedenlerle yapıldığı da söylenebilir. Bununla birlikte daha iyi bir statü ve daha iyi bir mesleğin ekonomik getirilerinin büyük olacağı varsayımıyla bu çalışmada tercihlerin büyük oranda ekonomik getirileri nedeniyle yapıldığı kabul edilmektedir. Makro açıdan ise seçilen yükseköğretim bölümlerinin, kamunun daha fazla fayda beklediği bölümler olduğu söylenebilir. Buna göre yapılan bu araştırmanın temel amacı yükseköğretim düzeyinde belirli bölümlerde yapılan sosyal ve bireysel yatırımların getirilerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Katılımcılar kişisel ve demografik özellikleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Belirlenen 15 üniversite bölümüne yapılan toplam kamusal harcamaya karşılık bu bölümlerin sosyal getirileri nasıldır?
3. Katılımcıların lisans eğitimleri boyunca yaptıkları kişisel harcamalara karşılık mezuniyet sonrası elde ettikleri kazançların düzeyi nasıldır?
4. Tüm bölümler genelinde üniversite eğitiminin sosyal ve bireysel getirileri nelerdir?
5. Hem sosyal hem de bireysel getiriler cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Önem

Genelde üniversitenin, özelde ise üniversite düzeyinde bazı dallara yapılan sosyal ve bireysel harcamaların, elde edilen getirilerle karşılaştırıldığında, üstlenilmesinin ekonomik açıdan rasyonel olup olmadığının belirlenmesi konusu, kaynakların nasıl ayrılacağı noktasında büyük önem taşımaktadır. Kamunun, mevcut kaynaklarının ne kadarını yükseköğretime ve/ya da belirli bölümlerine ayırması ve bireyin bir üniversite eğitimi alıp almamasına karar vermesi bir takım değerlendirme ölçütlerine göre yapılmaktadır. Bu ölçütlerden biri de getiri oranı hesaplamasıdır. Buna göre yapılan bu çalışmanın bulgularının, Türkiye'de özellikle makro düzeyde kıt kaynakların eğitimin farklı tür ve düzeyleri arasında etkin dağıtımı konusunda eğitim politikalarına bir rehber olması ve öğrencilerin en azından parasal faydaları nedeniyle liseden sonra üniversiteye devam edip etmeyeceklerine karar vermelerinde önemli bir kanıt olması beklenmektedir. Ayrıca yükseköğretimin hem sosyal hem de bireysel getirilerinin ortaya çıkarılmasının yükseköğretimin finansmanı konusunda da yeni ve farklı politikaların uygulanmasında önemli bir literatür niteliği görmesi umulmaktadır.

Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Bu çalışmada incelenen bireylerin, üniversite sınavında tercih ettikleri bölümleri, mezun olduktan sonraki getirilerini düşünerek seçtikleri varsayılmaktadır.
2. Üniversite ve lise mezunları arasındaki mutlak kazanç farkının tamamı üniversite eğitimine atfedilmektedir.
3. Lise mezunlarının, Devlet Memurları Kanunu'na göre 13. derecenin 1. kademesinde çalışan bir lise mezununa ödenmek üzere 2005 yılı ocak ayında belirlenen ücreti eğitim süresi boyunca (tıp fakültesi hariç 4 yıl) aldıkları kabul edilmiştir.
4. Araştırma kapsamında yalnızca İstanbul'da özel sektörde ücretli olarak çalışıp veri toplama aracını dolduranların, kendileriyle ilgili bilgileri doğru biçimde yansıttıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma yalnızca yukarıda belirlenen 15 bölümle ilgili sosyal ve bireysel getiri oranları ile fayda-maliyet oranının hesaplanmasıyla sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırmada kullanılan kazançlarla ilgili veriler 2005 yılının şubat ayındaki verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma yalnızca İstanbul'da özel sektörde çalışan belirlenmiş meslek uzmanlarının görüşleriyle sınırlıdır.
4. Özel sektörde çalışanlar kategorisinde ücretliler incelenmiş, karşılaştırılabilir kazanç ölçütlerine ulaşma zorlukları nedeniyle kendi hesabına çalışanlar ile yönetici konumunda olanlar ele alınmamıştır.
5. Çalışanların saat ücretleri gözlenemediği için hesaplamalarda yalnızca ücretlilerin aylık kazançları alınmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada belirlenmiş 15 yükseköğretim bölümüne yapılan kamusal ve bireysel yatırımlar ile bu yatırımların getirilerinin olduğu gibi ortaya çıkarılması amaçlandığı için genel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, var olan biçimiyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu belirtilen 15 bölümden mezun olduktan sonra İstanbul il merkezinde küçük ya da büyük ölçekli bir özel kurumda ücretli olarak çalışan 340'ı (%42,8) kadın, 455'i (%57,2) erkek olmak üzere 795 birey oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından ideal örneklem büyüklüğünün %97 güven aralığı ve %0,03 hata payıyla evrenin 1 milyon ve üstü olması durumunda örneklemin en az 682 kişi olarak gösterildiği çalışmasından yola çıkılarak seçilmiştir. Doldurulan 807 anket iç tutarlıklarına göre elenmiş, araştırma kapsamında olmayan 12 tanesi çıkarılmıştır. Sonuç olarak 795 katılımcının anketi geçerli olarak hesaplamalara dahil edilmiştir. Her bir bölümden mezun ortalama 53 kişinin bu anketi doldurduğu görülmüştür. Çalıştığı işyerinde yönetici konumda olanlar, kendi hesabına çalışanlar ve kamu personeli kapsam dışında tutulmuştur.

Katılımcıların cinsiyete ve mezun oldukları bölümlere göre dağılımları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo I
Katılımcıların Cinsiyete ve Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımları

Mezun Olunan Bölüm	**f**			**%**
	Kadın	**Erkek**	**T**	**Genel Toplam**
Öğretmenlik-Eğitim Bilimleri	29	34	63	7,9
Tıp	23	41	64	8,1
Hukuk	22	39	61	7,7
İşletme	33	24	57	7,2
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	13	34	47	5,9
Uluslararası İlişkiler	17	21	38	4,8
Bilgisayar Mühendisliği	16	23	39	4,9
Endüstri Mühendisliği	28	31	59	7,4
İnşaat Mühendisliği	14	61	75	9,4
Makine Mühendisliği	14	30	44	5,5
İktisat	30	36	66	8,3
Mimarlık	29	23	52	6,5
Mütercim-Tercümanlık	26	16	42	5,3
Matematik	19	24	43	5,4
Müzik Eğitimi	27	18	45	5,7
Toplam	**340**	**455**	**795**	**100**

Araştırmada en fazla inşaat mühendisliği, iktisat, tıp, öğretmenlik ve hukuk bölümlerinden mezunlara ulaşılabilmiştir. Araştırmanın özel sektörde yönetici konumda olmayan ücretli çalışanlarla sınırlı olması nedeniyle uluslararası ilişkiler, bilgisayar mühendisliği, mütercim-tercümanlık gibi bazı bölümlerde çok fazla mezuna ulaşılamamıştır. Ancak ulaşılabilen sayının istatistiksel hesaplamalar için yeterli olduğu kabul edilmektedir.

Yaş grubuna ilişkin verileri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo II
Katılımcıların Yaş Grubuna Göre Dağılımları

Yaş Grubu	**f**	**%**
24 ve altı	116	14,6
25-34	374	47,1
35-44	195	24,5
45-54	77	9,7
55-64	33	4,1
65 ve üstü	-	-
Toplam	**795**	**100**

Katılımcıların %14,6'sının (116 kişi) 24 ve altı; %47,1'inin (374 kişi) 25-34; %24,5'inin (195 kişi) 35-44; %9,7'sinin (77 kişi) 45-54 ve %4,1'inin (55-64) yaş grubunda oldukları görülmektedir. 65 ve üstü yaş grubunda hiç denek yoktur.

Katılımcıların meslekteki hizmet süresine göre dağılımları Tablo 3'te görüldüğü gibidir.

Tablo III
Katılımcıların Meslekteki Hizmet Süresine Göre Dağılımları

Meslekteki Hizmet Süresi	f	%
1-10	490	61,6
11-20	196	24,7
21-30	76	9,6
31-40	33	4,1
41 ve üstü	-	-
Toplam	**795**	**100**

Katılımcıların %61,6'sı (490 kişi) 1-10 yıl; %24,7'si (196 kişi) 11-20 yıl; %9,6'sı 21-30 yıl ve %4,1'i 31-40 yıl hizmet süresine sahiptir.

Verilerin Toplanması ve Yorumlanması

Araştırmada demografik ve kazanç verilerini toplamak için kullanılan veri toplama aracı, uzman görüşlerine başvurularak 29 soru halinde araştırmacı tarafından hazırlanmış ve araştırma kapsamına girip özel sektörde çalışan bireylere uygulanmıştır. Yükseköğretime girişte ilk sırada tercih edilen bölümlerin istatistikleri ve bireysel maliyetlere ilişkin veriler ise 1990-2010 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (1997) tarafından ilk ve tek defa 1997 yılının mayıs ve haziran aylarında 80.000 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmadan toplanmıştır. YÖK'ün araştırması dışında bu konuda yapılan başka bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırma sonucunda ortaya çıkan ilk tercih edilen on beş bölüm aynen alınmıştır (Tablo 4).

Araştırmanın amaçlarında ifade edilen ve özel sektörde çalışan meslek gruplarındaki kişilere değişik meslek odalarının Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği [TMMOB]'a bağlı odalar, İstanbul Tabip Odası gibi) yardımlarıyla ve bireysel çabalarla ulaşılmıştır. Veri toplama aracı, bu kişilere ya elden verilmiş ya da e-posta yoluyla gönderilmiştir. Bunun dışında bir web tasarımcısı tarafından "asp" formatında hazırlanmış olan anket http://www.alifuat.com/anket sayfasına konulmuş ve çalışma evreninde yer alıp e-posta adresi olanlara bu web sayfası bir link olarak gönderilmiştir. Bu şekilde doldurulan anketler doğrudan araştırmacının veri tabanında saklanmıştır.

Tablo IV
1997 Yılında Üniversite Giriş Sınavında Öğrencilerin İlk Tercih Ettikleri Bölümler

Bölüm	Yüzde
Öğretmenlik-Eğitim Bilimleri	14,0
Tıp	13,9
Hukuk	12,8
İşletme	7,7
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	6,7
Uluslararası İlişkiler	5,6
Bilgisayar Mühendisliği	5,5
Endüstri Mühendisliği	4,3
İnşaat Mühendisliği	3,1
Makine Mühendisliği	2,7
İktisat	2,2
Mimarlık	2,7
Mütercim-Tercümanlık	1,8
Matematik	1,7
Müzik Eğitimi	0,6

Araştırmada kullanılacak diğer veriler; çeşitli kütüphanelerden, kurumlardan ve internetten elde edilmiştir. Buna göre maliyet, gelir, öğrenci sayıları, eğitim harcamaları ve istihdam ile ilgili veriler için Millî Eğitim Bakanlığı, Maliyet Bakanlığı, Devlet İstatistik Enstitüsü, Devlet Plânlama Teşkilatı, Yükseköğretim Kurulu, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı ve Dünya Bankası kaynaklarından yararlanılarak elde edilmiştir.

Araştırmada doğrudan bireysel maliyetler olarak YÖK'ün 1997 yılında yaptığı araştırma bulguları esas alınmıştır. Bu araştırmada 1997 yılının bahar döneminde bir öğrencinin ortalama aylık okul harcaması 257,28

TL olarak çıkmıştır[2]. Bir öğretim yılının 9 ay ve normal eğitim süresinin (tıp fakültesi hariç) 4 yıl olduğu düşünüldüğünde 4 yıllık bir lisans programından mezun olan bir öğrencinin 4 yıllık doğrudan harcamaları toplamı 9x257,28x4 (eğitim süresi) = 9.262,08 ve bir tıp fakültesi öğrencisinin 6 yıllık doğrudan harcamaları toplamı 9x257,28x6 (eğitim süresi) = 13.893,12 lira olarak alınmıştır.

YÖK (1997) sonuçlarına göre öğrencilerin harcama kalemlerinin kişisel harcamalar içindeki payları ise Tablo 5'teki gibidir.

Tablo V
Öğrencilerin Harcama Kalemlerinin Kişisel Harcamalar İçindeki Payları

Harcama Kalemi	Yüzde
Beslenme	26
Barınma	15
Ulaşım	14
Giyim	12
Ders Kitapları	12
Katkı Payı	11
Kültürel ve Sosyal Etkinlikler	10

Öğrenci başına birim maliyetler alınırken üniversite ve üniversitenin bulunduğu il/coğrafî bölge ayrımı yapılmamıştır. Bunun yerine bölümlerin ağırlıklı ortalamaları alınmıştır. Dolaylı bireysel maliyetler, yani vazgeçilen kazançlar için de Ocak 2005 yılından itibaren geçerli olmak üzere 13. derecenin 1. kademesindeki lise mezunu bir devlet memuru için belirlenen net 525,76 YTL, sosyal maliyet hesaplamasında ise brüt 839,60 YTL ölçüt kabul edilmiştir.

Örneklem grubunda yer alan üniversite mezunlarının kazançları belirtilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Bireylerin elde ettikleri kazançlar 12 ayrı seçenek olarak gösterilmiştir. Bu seçeneklerden birincisi olan 1-499 YTL aralığı için ortalama kazançlar daha çok üst sınıra yakın olduğu düşünülerek 450 YTL olarak alınmıştır. İstatistiksel açıdan daha uygun olduğu için geri kalan tüm aralıkların orta değerleri kabul edilmiştir. Örneğin 500-999 aralığı için 750; 1.000-1.499 aralığı için 1.250; 1.500-1999 aralığı için 1.750 YTL; 2000-2.499 aralığı için 2.250 YTL gibi.

Çalışmada, eğitimin sosyal ve bireysel getirileri kısa-yol formülü ile hesaplanmıştır. Bununla birlikte genel olarak sosyal ve bireysel fayda-maliyet oranı hesaplaması yapılmıştır. Eğitimin sosyal getirileri hesaplanırken vergi-öncesi gelir rakamları, bireysel getirileri hesaplanırken vergi sonrası gelirler kullanılmıştır.

Sosyal getiri oranı $r = \frac{\bar{E}_u - \bar{E}_s}{4(\bar{E}_s + C_u)}$ (1)

Bireysel getiri oranı $r = \frac{\bar{E}_u - \bar{E}_s}{4(\bar{E}_u)}$ (2)

Sosyal fayda-maliyet oranı $\frac{\bar{E}_u - \bar{E}_s}{C_u}$ (3)

Bireysel fayda-maliyet oranı $\frac{\bar{E}_u - \bar{E}_s}{C_u}$ (4)

Türkiye'de üniversite mezunu çalışanların üniversite eğitiminden kaynaklanan 43 yıllık[3] ek kazançları ile üniversite eğitimi almak için yaptıkları harcamalara ilişkin çapraz-kesit yöntemi ile tahminde bulunmanın yanıltıcı sonuçlar ortaya çıkaracağı endişesi ile net bugünkü değer hesaplaması yapılmamıştır. 43 yıllık bir dönem Türkiye açısından ekonomik ve sosyal değişimler için çok uzun bir süre olduğundan, net bugünkü değer hesaplamasında da bir faiz oranının kullanılması gerektiğinden Türkiye'de eğitim yatırımları sonucunda oluşacak ek yaşam boyu gelirin net bugünkü değerini hesaplamanın çok sağlam sonuçlar vermeyeceği düşünülebilir.

Verilerin analizi ve yorumları yapıldıktan sonra elde edilen bulgular Türkiye'de ve Dünya'da yapılan

[2] 2005 yılında yeni Türk lirasına (YTL) geçildiği için bu çalışmada kullanılan tüm parasal değerler YTL cinsinden ele alınmaktadır.

[3] İşgücü arzı Türkiye'de 15-65 yaş arasındaki nüfusu kapsamaktadır. 7 yaşında ilkokula başlayan birinin sınıf tekrar yapmadığında 22 yaşında üniversiteden mezun olması ve mezun olur olmaz birincil işgücü piyasasında çalışmaya başlaması durumunda çalışma yaşamı maksimum 65 yaşında bitecektir. İş yaşamında gelir elde edeceği süre bu nedenle 43 yıl olarak belirtilmiştir.

diğer çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Üniversite eğitimi almanın bireye ya da topluma sağladığı parasal olmayan faydalar ve maliyetler dikkate alınmamıştır. Çalışanların kazançlarını etkileyebilecek kayırma, zekâ, doğal yetenek, okul sonrası alınan kurslar ve eğitimin kalitesindeki farklılıkların etkileri veri sınırlılıkları nedeniyle hesaba katılmamıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular araştırma amacına uygun biçimde aşağıdaki başlıklar altında toplanarak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Kamunun Belirlenmiş Üniversite Bölümlerine Yaptığı Toplam Harcamalar ile Getirilere İlişkin Bulgular

Yükseköğretimde birim maliyet hesaplanırken aritmetik ortalamalara göre elde edilmiş verilerin yanıltıcı olacağı düşünülmektedir. Çünkü eğitimin türü ve alanlarına göre birim maliyetler önemli farklılıklar göstermektedir. Örneğin Tablo 6'da görüldüğü gibi 2004 yılında tıp fakültesinde ve konservatuvarda eğitim gören bir öğrencinin hem kamuya hem de ailesine maliyeti iletişim, eğitim bilimleri, hukuk, iktisat, işletme bölümlerinde eğitim gören bir öğrencinin maliyetinden yüksektir. Bu farklılıklar hem eğitim sürelerinin değişmesinden hem de eğitimde kullanılan farklı teknolojiden kaynaklanabilir. Kamu bütçesinden yapılan harcamalar, eğitim alanlarına göre fakülte ve yüksekokul bazına kadar ayrıntıyla gösterilebilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada birim harcamalar fakülte bazında ele alınmıştır. Hesaplamalar açısından kolaylık olması nedeniyle 2005 öncesi rakamlar YTL'ye çevrilmiştir.

Sosyal getiri oranlarının hesaplanabilmesi için öncelikle maliyetle ilgili verilerin bilinmesi gerekmektedir. Her bir bölüme ayrılan kaynak miktarının o bölümdeki öğrenci sayısına bölünerek ortaya çıkarılan öğrenci başına birim maliyetler YÖK (2004) tarafından yayınlandığı için tekrar böyle bir hesaplama yapılmamıştır. Bununla birlikte sosyal maliyetler Tablo 6'da görüldüğü gibi hesaplanmıştır.

Tablo VI
Bölümlere Göre Öğrenci Başına Birim Maliyetler, Sosyal Maliyetler ve Aylık Ortalama Kazançlar

Bölümler	2004 Yılında Yıllık Birim Maliyetler	Toplam Doğrudan Sosyal Maliyetler	Dolaylı Sosyal Maliyetler	Toplam Yıllık Sosyal Maliyetler	Aylık Ortalama Kazançlar
Öğretmenlik-Eğitim Bilimleri	1.305,00	5.220	40.300,08	13.695,72	1.440,00
Tıp	9.882,00	59.292	60.451,20	22.272,72	2.034,00
Hukuk	1.467,00	5.868	40.300,08	13.857,72	1.445,00
İşletme	1.467,00	5.868	40.300,08	13.857,72	1.243,00
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	1.944,00	7.776	40.300,08	14.334,72	1.632,00
Uluslararası İlişkiler	1.467,00	5.868	40.300,08	13.857,72	1.630,00
Bilgisayar Mühendisliği	1.944,00	7.776	40.300,08	14.334,72	1.532,00
Endüstri Mühendisliği	1.944,00	7.776	40.300,08	14.334,72	1.470,00
İnşaat Mühendisliği	1.944,00	7.776	40.300,08	14.334,72	1.953,00
Makine Mühendisliği	1.944,00	7.776	40.300,08	14.334,72	2.043,00
İktisat	1.467,00	5.868	40.300,08	13.857,72	1.430,00
Mimarlık	1.944,00	7.776	40.300,08	14.334,72	1.606,00
Mütercim-Tercümanlık	1.625,00	6.500	40.300,08	14.015,72	1.477,00
Matematik	1.625,00	6.500	40.300,08	14.015,72	1.413,00
Müzik	1.305,00	5.220	40.300,08	13.695,72	1.261,00
Toplam (Ortalama)	**2.218,26**	**10.190,66**	**41.643,48**	**14.608,98**	**1.573,93**

Kaynak: YÖK, 2004: 127.

Eğitimin doğrudan sosyal maliyetleri hesaplanırken kamu tarafından öğrenci başına yapılan birim harcamalar eğitim süresi ile çarpılmıştır. Dolaylı sosyal maliyetler ise 13'üncü derecenin 1. kademesinde çalışan lise mezunu bir devlet memuru için belirlenen aylık brüt ücretin (839,60 YTL) bir yıllık toplamının eğitim süresi ile çarpılmasıyla bulunmuştur. Yıllık toplam sosyal maliyet ise doğrudan ve dolaylı maliyetler ile doğrudan bireysel maliyetin toplamıdır. Görüldüğü gibi en büyük maliyetler tıp fakültesindedir. Öğrenci başına birim maliyetin aynı olduğu bölümlerde maliyetler eğitim süresi dört yıl olduğu için doğal olarak aynıdır. Yalnızca Tablo 6'daki verilere göre getiri oranı hesaplanamamaktadır. Bireyin yaptığı hem doğrudan hem de dolaylı maliyetler ile aldığı kazancın da bilinmesi gerekmektedir. Tablo 7'de bunlara ilişkin

veriler yer almaktadır. Bu verilerden hareketle ilgili bölümlere yapılan kamusal yatırımların sosyal getiri oranı aşağıdaki gibi hesaplanabilir.

Öğretmenlik-Eğitim Bilimleri: Sosyal r= $\frac{17.280-10.075,20}{4(10.075,20+13.695,72)} = 0.075$

Tıp: Sosyal r= $\frac{24.408-10.075,20}{6(10.075,20+22.272,72)} = 0.073$

Hukuk: Sosyal r= $\frac{17.340-10.075,20}{4(10.075,20+13.857,72)} = 0.076$

İşletme: Sosyal r= $\frac{14.916-10.075,20}{4(10.075,20+13.857,72)} = 0.050$

Elektrik-Elektronik: Sosyal r= $\frac{19.584-10.075,20}{4(10.075,20+14.334,72)} = 0.097$

Uluslararası İlişkiler: Sosyal r= $\frac{19.560-10.075,20}{4(10.075,20+13.857,72)} = 0.099$

Bilgisayar Mühendisliği: Sosyal r= $\frac{18.384-10.075,20}{4(10.075,20+14.334,72)} = 0.085$

Endüstri Mühendisliği: Sosyal r= $\frac{17.640-10.075,20}{4(10.075,20+14.334,72)} = 0.077$

İnşaat Mühendisliği: Sosyal r= $\frac{23.436-10.075,20}{4(10.075,20+14.334,72)} = 0.137$

Makine Mühendisliği: Sosyal r= $\frac{24.516-10.075,20}{4(10.075,20+14.334,72)} = 0.148$

İktisat: Sosyal r= $\frac{17.160-10.075,20}{4(10.075,20+13.857,72)} = 0.074$

Mimarlık: Sosyal r= $\frac{19.272-10.075,20}{4(10.075,20+14.334,72)} = 0.094$

Mütercim-Tercümanlık: Sosyal r= $\frac{17.724-10.075,20}{4(10.075,20+14.015,72} = 0.079$

Matematik: Sosyal r= $\frac{16.956-10.075,20}{4(10.075,20+14.015,72)} = 0.071$

Müzik: Sosyal r= $\frac{15.132-10.075,20}{4(10.075,20+13.695,72)} = 0.053$

Sonuçlara göre sosyal getiri oranının en düşük çıktığı iki bölüm işletme ve müziktir. Bu iki bölümün ardından matematik, iktisat bölümlerinde de oranlar diğer bölümlere göre düşüktür. En yüksek sosyal getiri oranları mühendislik bölümlerinde ortaya çıkmıştır.

Bireylerin Belirlenmiş Üniversite Bölümlerine Yaptığı Toplam Harcamalar ile Getirilere İlişkin Bulgular

Eğitimin doğrudan bireysel maliyetleri hesaplanırken 1997 yılının aylık ortalama öğrenci harcaması olan 16 milyon lira öncelikle 2005 yılının şubat ayındaki TÜFE'ye endekslenmiştir. 1997 yılının mayıs ayındaki TÜFE endeksi 321, 2005 Şubatındaki endeks ise 5.163'tür. Yani o günkü aylık öğrenci harcaması günümüze kadar 16.08 kat artmıştır. Bu durumda 1997 yılındaki 16 milyon TL'nin günümüzdeki karşılığı şöyle bulunur:

16 milyon TL x 16,08= 257,28 YTL

Bir öğretim yılının 9 ay olduğu düşünüldüğünde seçilmiş bütün bölümlerden mezun olan bir öğrencinin 4 yıllık doğrudan harcamaları toplamı da tablo 7'de gösterilmektedir. Buna göre doğrudan bireysel maliyetler şöyle hesaplanmıştır:

9 x 257,28 x eğitim süresi

Dolaylı bireysel maliyet hesaplamasında ise 12 aylık vazgeçilen kazanç alınmıştır. Bu durumda yıllık vazgeçme maliyeti, 13/1'nde çalışan lise mezununun net maaşı olan aylık 525,76 YTL'den yıllık 6.309,12 YTL'dir. Hesaplama mantığı yukarıdaki gibidir ve ilgili veriler Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo VII
Bireysel Maliyetler ve Kazançlar

Bölümler	Toplam Doğrudan Bireysel Maliyet	Toplam Dolaylı Bireysel Maliyet	Aylık Ortalama Kazançlar	Yıllık Ortalama Kazançlar
Öğretmenlik-Eğitim Bilimleri	9.262.08	25.236,48	1.440,00	17.280
Tıp Fakültesi	13.893.12	37.854,72	2.034,00	24.408
Hukuk Fakültesi	9.262.08	25.236,48	1.445,00	17.340
İşletme Bölümü	9.262.08	25.236,48	1.243,00	14.916

Elektrik-Elektronik Mühendisliği Bölümü	9.262.08	25.236,48	1.632,00	19.584
Uluslararası İlişkiler Bölümü	9.262.08	25.236,48	1.630,00	19.560
Bilgisayar Mühendisliği Bölümü	9.262.08	25.236,48	1.532,00	18.384
Endüstri Mühendisliği Bölümü	9.262.08	25.236,48	1.470,00	17.640
İnşaat Mühendisliği Bölümü	9.262.08	25.236,48	1.953,00	23.436
Makine Mühendisliği Bölümü	9.262.08	25.236,48	2.043,00	24.516
İktisat Bölümü	9.262.08	25.236,48	1.430,00	17.160
Mimarlık Bölümü	9.262.08	25.236,48	1.606,00	19.272
Mütercim-Tercümanlık Bölümü	9.262.08	25.236,48	1.477,00	17.724
Matematik Bölümü	9.262.08	25.236,48	1.413,00	16.956
Müzik Bölümü	9.262.08	25.236,48	1.261,00	15.132
Toplam (Ortalama)	**9.570,81**	**26.077,69**	**1.573,93**	**18.887,20**

Eldeki verilerle bireysel getiri oranı aşağıdaki gibi hesaplanmaktadır.

Öğretmenlik-Eğitim Bilimleri: Bireysel $r = \frac{17.280-6.309,12}{4x17.280} = 0.158$

Tıp: Bireysel $r = \frac{24.408-6.309,12}{6x24.408} = 0.123$

Hukuk: Bireysel $r = \frac{17.340-6.309,12}{4x17.340} = 0.159$

İşletme: Bireysel $r = \frac{14.916-6.309,12}{4x14.916} = 0.144$

Elektrik-Elektronik: Bireysel $r = \frac{19.584-6.309,12}{4x19.584} = 0.169$

Uluslar arası İlişkiler: Bireysel $r = \frac{19.560-6.309,12}{4x19.560} = 0.169$

Bilgisayar Mühendisliği: Bireysel $r = \frac{18.384-6.309,12}{4x18.384} = 0.164$

Endüstri Mühendisliği: Bireysel $r = \frac{17.640-6.309,12}{4x17.640} = 0.160$

İnşaat Mühendisliği: Bireysel $r = \frac{23.436-6.309,12}{4x23.436} = 0.182$

Makine Mühendisliği: Bireysel $r = \frac{24.516-6.309,12}{4x24.516} = 0.185$

İktisat: Bireysel $r = \frac{17.160-6.309,12}{4x17.160} = 0.158$

Mimarlık: Bireysel $r = \frac{19.272-6.309,12}{4x19.272} = 0.168$

Mütercim-Tercümanlık: Bireysel $r = \frac{17.724-6.309,12}{4x17.724} = 0.161$

Matematik: Bireysel $r = \frac{16.956-6.309,12}{4x16.956} = 0.157$

Müzik: Bireysel $r = \frac{15.132-6.309,12}{4x15.132} = 0.145$

Görüldüğü gibi bireysel getiri oranları bütün bölümlerde %10'un üstündedir. En yüksek bireysel getiri oranları inşaat mühendisliği, makine mühendisliği ve diğer mühendislik bölümlerinde görülmüştür. Sonuçlara göre müzik ve işletme bölümlerindeki bireysel getiri oranları tüm bölümlerden düşüktür.

Tüm Bölümler Genelinde Üniversite Eğitiminin Sosyal ve Bireysel Getirilerine İlişkin Bulgular

Üniversite yatırımlarının sosyal getirileri önce kısa-yol formülü ile hesaplanmakta daha sonra fayda-maliyet oranı bulunmaktadır. Kısa-yol ve fayda-maliyet oranı formüllerinde kullanılan E, adı geçen eğitim düzeyindeki (u= üniversite ve s= lise) bir bireyin yıllık ortalama kazancını; 4, üniversite eğitiminin uzunluğunu; C_u, üniversite eğitiminin yıllık doğrudan maliyetini ifade etmektedir.

$\bar{E}_u$= 1573,93 x 12 = 18.887,20

$\bar{E}_s$= 839,60 (brüt ücret) x12 = 10.075,20

C_u= 14.608,98

Bireysel getiri oranı hesaplanırken net ücret olan 525,76x12= 6.309,12 kullanılmıştır.

Kısa yol formülünde ihtiyaç duyulan veriler Tablo 6 ve Tablo 7'den elde edilebilir.

Sosyal r= $\frac{\bar{E}_u-\bar{E}_s}{4(\bar{E}_s+C_u)}=\frac{18.887,20-10.075,20}{4(10.075,20+14.608,98)}=0.089$

Bireysel r= $\frac{\bar{E}_u-\bar{E}_s}{4(\bar{E}_u)}=\frac{18.887,20-6.309,12}{4x18.887,20}=0.166$

Sosyal getiri oranının dışında sosyal fayda-maliyet oranı aşağıdaki gibi hesaplanmaktadır. Bu hesaplamada uzun dönemli veriler mevcut olmadığı için kazançların 43 yıl boyunca sabit kalacağı varsayılmaktadır. Bu durumda üniversite mezunu ile lise mezunu arasındaki yaşam boyu brüt kazanç farkı yükseköğretimin sosyal faydasını oluşturmaktadır. Brüt ücret, bir üniversite mezununun ortalama aylık net ücretine göre hesaplanmaktadır. Sosyal maliyet ise yıllık 14.608,98 YTL'den 4 yıllık 58.435,92 YTL eder. Öyleyse aylık ortalama kazançlar yıllık ve daha sonra da 43 yıllık kazanca dönüştürülmüştür. Aynı durum bireysel fayda-maliyet oranında da yapılmıştır.

Sosyal fayda/maliyet = $\frac{\bar{E}_u-\bar{E}_s}{C_u}=\frac{1.130.870,76-433.233,60}{58.435,92}=11,93$

Bireysel fayda/maliyet = $\frac{\bar{E}_u-\bar{E}_s}{C_u}=\frac{812.149,60-271.292,16}{35.648,5}=15,17$

Genel olarak üniversite yatırımlarının sosyal getirisi %8,9, bireysel getirisi ise %16,6 bulunmuştur. Fayda-maliyet oranlarında ise sosyal açıdan 11,93, bireysel açıdan da 15,17'lik bir rakama ulaşılmıştır.

Cinsiyete Göre Sosyal ve Bireysel Getiriler Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre alınan ortalama aylık kazançlar Tablo 8'de gösterilmektedir. Bu tablodan yararlanarak kadın ve erkeklerin getiri oranları genel olarak aşağıdaki gibi hesaplanabilir.

Tablo VIII
Cinsiyete Göre Ortalama Kazançlar

Bölümler	**Cinsiyet**		**Ortalama Kazançlar**	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Öğretmenlik-Eğitim Bilimleri	29	34	1.417	1.447
Tıp	23	41	1.824	2.152
Hukuk	22	39	1.350	1.499
İşletme	33	24	1.188	1.319
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	13	34	1.712	1.601
Uluslararası İlişkiler	17	21	1.853	1.450
Bilgisayar Mühendisliği	16	23	1.656	1.446
Endüstri Mühendisliği	28	31	1.516	1.429
İnşaat Mühendisliği	14	61	1.871	1.971
Makine Mühendisliği	14	30	1.929	2.097
İktisat	30	36	1.160	1.654
Mimarlık	29	23	1.250	2.054
Mütercim-Tercümanlık	26	16	1.369	1.653
Matematik	19	24	1.345	1.467
Müzik	27	18	1.287	1.222
Toplam (Ortalama)			**1.515**	**1.631**

Kadınlar için r= $\frac{18.180-6.309,12}{4x18.180}=0.163$

Erkekler için r= $\frac{19.572-6.309,12}{4x19.572}=0.169$

Bu formülde kadınların ve erkeklerin aylık ortalama kazançları 12 ile çarpılarak yıla çevrilmiştir. Getiri oranlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Getiriler kadınlar için %16,3, erkekler için %16,9'dur.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada sosyal getiri oranının en düşük çıktığı iki bölüm, işletme ve müzik eğitimidir. Bu sonucun en önemli nedeni, bu iki bölümden mezun olan bireylerin yıllık kazançlarının, diğer bölümlere göre daha düşük olmasıdır. İşgücü piyasasındaki işletme ve müzik eğitimi mezunları arzının yüksek olmasına karşılık talebin aynı büyüklükte olmamasının, özellikle kamu üniversitelerindeki bu iki bölümden mezun olanların hem iş

bulma olasılıklarını azalttığı hem de bulunan işte düşük ücret alma olasılıklarını artırdığı söylenebilir. Bu durum, kamunun bu bölümlerden mezun olanlar üzerinden kazandığı vergilerin düşük olmasına yol açmaktadır. Aynı durum kuşkusuz birincil işgücü piyasasına girmek için gerekli olmayabilecek diplomalar verdiği için iktisat ve matematik bölümleri için de söylenebilir ki bu bölümlerin getiri oranlarının da düşük olması bunu doğrulamaktadır. Bundan başka, genel olarak sosyal getiri oranı ortalamasının üstünde olan bölümlerin genelde mühendislikler olarak görülmesi beklenen bir sonuçtur. Bu durumda ülkenin eğitim-insangücü-istihdam yapısı da göz önünde bulundurularak mimarlık ve mühendislik bölümlerinde yükseköğretime daha fazla kamusal yatırım yapılmasının kârlı olacağı söylenebilir.

Bilindiği gibi sosyal getiri oranı kamu açısından eğitim yatırımlarının maliyet ve faydalarını özetlemektedir. Başka bir deyişle hesaplanan oranlar, eğitimin tüm kaynak maliyetlerini içermektedir. Aslında aşağıda verilen bireysel getiri oranları ile karşılaştırıldığında sosyal getiri oranlarının düşük çıkmasının temel nedeni de burada kullanılan maliyetlerin bireysel maliyetlerden daha büyük olmasıdır. Sonuçlardan anlaşıldığı gibi genelde bütün bölümlerde sosyal getiri oranları birbirine çok yakındır. İnşaat ve makine mühendisliği dışında diğer tüm bölümlerin sosyal getiri oranları %10'un altındadır. Aslında bu bulgular Psacharopoulos (1993) tarafından değişik ülkelerde farklı alanların getiri oranı hesaplamasındaki birçok sonuç ile benzerlikler göstermektedir. Örneğin, Kanada'da sosyal bilimler alanı için sosyal getiri oranı 1985'te %8,8; ekonomi (iktisat) için 1967'de %9; mühendislikler için %11,7; mimarlık için %4,5; sosyal bilimler alanında Büyük Britanya'da bu oranlar 1967 yılı için %13; 1971 yılı için %11; mühendislik ve teknoloji alanında 1971 yılı için %6'dır.

Esasında kuramsal olarak sosyal getiri oranlarının düşük çıktığı bölümler, kamusal olarak kâr elde edilemeyen, yüksek çıktığı bölümler ise kazanç sağlanan bölümler olarak yorumlanmaktadır ve düşük kâr getiren bölümlere kamu yatırımının rasyonel olmadığı söylenmektedir. Birçok gelişmemiş ya da azgelişmiş ülkede olduğu gibi Türkiye için de böyle bir yorum yapmak doğru olmayabilir. Örneğin toplumda yaşayan insanların sağlığı, kamunun korumakla yükümlü olduğu temel alanların en önemlilerindendir. Bir kişinin salgın hastalığa yakalanması bile birçok insanı etkileyebilecek bir durumdur. Bu durumda tıp fakültelerinin kamusal getirilerinin düşük olması, bu bölümlere kaynak ayrılmasını engelleyebilecek bir gösterge değildir. Salgın hastalığa yakalanan kişinin sağlık hizmetinin maliyetini karşılayamayacak düzeyde olduğu düşünüldüğünde bu yatırımın önemi açık biçimde ortaya çıkmaktadır. Aslında getiri oranlarının düşük çıktığı diğer bölümler için de aynı mantık ileri sürülebilir. Toplumların gelişmesinde eğitimin önemli bir rolü olduğu genelde kabul gören bir düşüncedir. Bu durumda örgün eğitimde sınıf içi etkileşimin en önemli unsuru olan öğretmenlerin çağın gereklerine uygun biçimde yetiştirilmesi bir zorunluluk halini almaktadır. Öyleyse getiri oranı çok düşük diye bu bölüme ayrılacak kaynakların diğer herhangi bir alana ayrılması belki de hükümetlerin kendi insanlarına ve geleceğine yapabileceği en büyük kötülüktür.

Öncelikle yükseköğretimde bireysel getirilerin sosyal getirilerden daha yüksek olacağını ileri süren kuramla da tutarlı olarak bütün bölümlerde getiri oranları %10'un üstündedir. En büyük bireysel getiri aylık kazancın yüksek olduğu bölümlerde görülmektedir. Örneğin inşaat mühendisliği, makine mühendisliği ve diğer mühendislikler ile uluslararası ilişkiler ve hukuk bölümlerinde bireysel getiriler diğerlerinden biraz daha yüksektir. Bireysel getirinin yüksek olması bu bölümlerden mezun olan her bireyin işgücü piyasasında kolaylıkla iş bulabildiği ve çok büyük ücretler aldığı anlamına gelmemektedir. Çünkü bu araştırmada yalnızca ücretli olarak çalışanlar ele alınmaktadır. Ortaya çıkan bulgular birey açısından önemli bir gösterge olsa da kamu bütçesinden bu bölümlere ayrılan kaynak birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkenin ayırdığından daha küçük olduğu bir gerçektir.

Tıp fakültesi mezunları hariç bireysel getiri oranlarının düşük çıktığı diğer bölümlerde aylık kazançların görece daha düşük olduğu görülmektedir. Örneğin müzik bölümünden mezun olan bir kişinin aylık ortalama kazancı diğer tüm bölümlerden mezun olanlarınkinin altındadır. Bu bölümden mezun olanlara ilişkin en dikkat çekici bulgu, ankette 24. soruda sorulan "Ek bir işte çalışıyor musunuz?" sorusuna genelde "evet" cevabı vermeleridir. Araştırma sonucunda bu kişilerin ücretli bulundukları işyerinin dışında ek iş olarak çalıştıkları alan ise bar, kafe gibi eğlence mekânları olarak çıkmıştır. Hesaplamada ortaya çıkan en ilginç bulgu tıp fakültesi mezunları için görülmektedir. Aylık ortalama kazançları makine mühendisliği bölümünden

sonra en yüksek ikinci meslek grubu olmasına rağmen eğitim sürelerinin 6 yıl olmasından dolayı hesaplanan bireysel getiri %12,3'tür. Tıp fakültesi mezunlarının çalışma yaşamlarının diğer bölümlere göre iki yıl daha kısa, dolayısıyla vazgeçme maliyetlerinin daha uzun olduğu bir gerçektir. Bu durumda bu bölümden mezun olanların gerekli veriye ulaşılsaydı yaş-kazanç profillerinin dikleşme süresinin diğer alanlara göre daha geç olacağı söylenebilirdi.

Bireysel açıdan en büyük getiri oranlarının, tıp fakültesi hariç, aylık kazançların yüksek olduğu bölümlerde olduğu görülmektedir. Bu durumda örneğin inşaat mühendisliği, makine mühendisliği, elektrik-elektronik mühendisliği ve uluslararası ilişkiler bölümleri olmak üzere bütün bölümlerde ortaya çıkan getiri oranlarının, günümüzde banka faiz oranlarının çok üstünde olduğu, bu nedenle tüm bölümlerde yükseköğretim yatırımlarının bireysel açıdan kârlı olduğu söylenebilir.

Sosyal getiri oranlarına genel olarak bakıldığında %8,9'luk bir sosyal getiri oranı, yükseköğretime kamu tarafından yapılacak bir yatırımdan bir yıl sonra %8,9'luk bir kazanç sağlayacağı anlamına gelmektedir ki bu rakam, büyük oranda kamu tarafından sunulan eğitim için önemli düzeyde yüksektir. Bununla birlikte yalnızca bu orana bakıldığında ve örneğin devlet tahvillerinin bir yıllık getirisinin %15 civarında olduğu düşünüldüğünde yükseköğretime yapılan kamusal harcamaların fırsat maliyetinin çok yüksek olduğu ileri sürülebilir. Fakat bu sonucun üniversite eğitiminin sosyal faydalarını yansıtmadığı tekrar hatırlatılmalıdır. Eğer sosyal faydalar bu orana dâhil edilebilseydi sosyal getiri oranının, fiziksel sermaye yatırımlarının ya da devlet tahvillerinin getirisinden daha yüksek çıkacağı söylenebilirdi. Bireysel açıdan düşünüldüğünde ise %16,6'lık bir getiri oranı, bireyin bankaya 1000 YTL yatırdığında bir yıl sonra 1.166 YTL kazanacağını işaret etmektedir ki bu oran günümüz için banka faizinden daha kârlıdır.

Üniversite eğitiminin bireysel getiri oranının sosyal getiri oranından fazla çıkması, aslında bireysel talebin sosyal talebi aşmasından kaynaklanmaktadır. Yükseköğretime bireysel talebi etkileyen faktörlerden bazılarının ise, üniversite ile daha alt eğitim düzeylerinden mezun olanlar arasındaki kazanç farkı, toplumsal bir statü elde etme isteği, erkekler için askerlikten kaçma ve yedek subaylık şansı yakalama olduğu ileri sürülebilir. Kamunun ise üniversite eğitimine yatırım yaparken parasal beklentisinin yanı sıra sosyal ve kültürel beklentisi, yani eğitimin dışsallıklarından yararlanma isteği söylenebilir.

Yukarıdaki sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde Dünya'da ve Türkiye'de ortaya çıkaran sonuçlarla tutarlılık gösterdiği görülebilir. Örneğin, Blaug (1972) tarafından yapılan getiri oranı hesaplamasında ABD'de bireysel getiri oranlarının sosyal getiri oranlarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Blaug ile aynı şeyi söyleyen Cohn ve Geske (1990), ABD'de yapılan tüm çalışmalarda bireysel getiri oranlarının %10 ile %15 arasında değişirken sosyal getirilerin bundan daha düşük çıktığını dile getirmişlerdir. Psacharopoulos ve Patrinos (2004) tarafından birçok ülke için yapılan araştırmada da genel olarak düşük gelir (kişi başına gelirin 755 $ ve altında olan) grubundaki ülkelerde yükseköğretimin sosyal getiri oranı %11,2; orta gelirli ülkelerde (kişi başına gelirin 9265 $'a kadar olduğu) bu oran %11,3; yüksek gelirli ülkelerde de %9,5 çıkmıştır. Bu araştırmaya göre Dünya genelinde sosyal getiri oranı %10,8'dir. Aynı araştırmada bireysel getiriler ise sırasıyla %26, %19,3, %12,4 ve Dünya genelinde de %19'dur. Bu iki yazar tarafından yapılan adı geçen araştırmada getiri oranlarına ilişkin Ortadoğu'daki sonuçlar da sosyal getiriler için %9,9, bireysel getiriler için %18,8'dir.

Getiri oranları konusunda Türkiye'de de 1968'den bu yana on civarında araştırma yapılmıştır. Bunlardan bazıları ve ortaya çıkardıkları bulgular Tablo 9'da gösterilmektedir. Tablodaki kamu ve özel kavramları, araştırmacının kullandığı verilerin kaynağını göstermektedir.

Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında getiri oranlarına ilişkin ilk çalışmanın bir Amerikalı tarafından yapıldığı görülmektedir. Krueger (1972; akt. Akalın, 1980), 1968 yılında Türkiye'de eğitimin getiri oranlarını hesapladığı çalışmasında, eğitim düzeyi yükseldikçe özel getirilerin arttığını söyleyerek yükseköğretimin özel getiri oranını %25-27, sosyal getiri oranını ise %8-9 olarak hesaplamıştır. Krueger, çalışmasında maliyet verilerini Eide (1969) tarafından yapılan araştırmaya, kazanç verilerini de 1968'de Madeni Eşya Sanayicileri Sendikası [MESS] ve Amerikan Hava Kuvvetleri tarafından yapılan araştırmalara dayandırmış ve üniversite öğrencilerinin eğitimleri süresince çalıştıklarını ya da karşılıksız burs aldıklarını varsayarak hem vazgeçilen gelirleri hem de doğrudan maliyetlerini dikkate almamıştır. Bu durum, büyük

oranda gerçeği yansıtmadığı için ortaya çıkan sonuçların da yukarıya doğru sapmasına neden olmuştur. Sonuç olarak bu araştırmada Krueger'ın konuya en başından beri farklı bir açıdan yaklaştığı söylenebilir. Çünkü araştırmasının sonucunda vardığı yargıya göre üniversitenin sosyal getiri oranları düşük olduğundan bu bölüme çok fazla kamusal yatırım yapılmamalıdır ve öğrencilerden yüksek oranda harç alınmalıdır[4].

Tablo IX

Türkiye'de Değişik Araştırmalarda Ortaya Çıkan Yükseköğretimin Getiri Oranları

Araştırmacı		Sosyal %		Bireysel %	
		Kamu	Özel	Kamu	Özel
Krueger, 1968		-	8-9	-	25-27
Özelli, 1970		1,5-2,5	-	2,5-3	-
Akalın, 1980		8,3	-	10,5	-
Gürer, 1981		-	-	-	13,08
Tunç, 1998		-	-	14,11	23,28
Tansel, 1994	(1987 verileriyle)				
	Erkekler için				16,2
	Kadınlar için	-	-	-	15,0
Tansel, 2001	(1989 verileriyle)	-	-	-	
	Erkekler için				16,90
	Kadınlar için	-	-	-	14,68
Tansel, 1999a	(1994 verileriyle)	-	-		-
	Erkekler için			16,05	
	Kadınlar için	-	-	17,86	-
Türkmen, 2002					
1987 verileriyle		-	-	-	27,6
1994 verileriyle		-	-	-	26,5

Türkiye'de yapılan ikinci çalışmada Özelli (1970), 1923-1960 arasındaki dönemi izleyerek yalnızca kamu çalışanlarına ilişkin verileri kullanmış ve yükseköğretimin hem sosyal hem de bireysel getiri oranlarını oldukça düşük bulmuştur. Özelli (1970) araştırmasında sosyal getiriyi %1,5-2,5; bireysel getiriyi de %2,5-3,5 olarak hesaplamıştır. Buna karşın ortaöğretimin getiri oranları çok yüksektir (bireysel %14-19, sosyal %11-14). Özelli, yaş-kazanç profillerine kamu çalışanlarının maaşları dışında hiçbir ek gelirlerinin olmadığı varsayımıyla çapraz-kesit yöntemi ile ulaşmıştır. Çalışmasının sonucunda ise bu getiri oranlarına göre yükseköğretime daha az, ortaöğretime ise daha fazla kaynak ayrılması gerektiğini ileri sürmektedir. Okullaşma oranları temel ve ortaöğretimde çok düşük olduğundan bu yorumun o günkü koşullar içinde doğru olduğu varsayılabilir.

Akalın (1980) ise 1970 yılına ilişkin kamu çalışanları ile ilgili verileri kullanarak yaptığı hesaplamasında yükseköğretimin sosyal getiri oranını %8,3, bireysel getiri oranını da %10,5 olarak bulmuştur. Akalın'ın (1980) çalışmasında bulduğu sonuçlar araştırmacının kullandığı verilerin ve varsayımlarının farklı olması nedeniyle daha önceki iki araştırmanın (Krueger ve Özelli) sonuçlarından oldukça farklı, bu araştırmanın bulgularıyla daha çok benzerdir. Akalın (1980: 133), araştırmasının sonucunda %8,3'lük bir sosyal getiri oranının kamu açısından sermaye finansman maliyetini yansıttığını söylediği %6'lık devlet tahvilleri faiz oranından yüksek olduğunu görmüştür. Bununla birlikte o dönemde makine ve teçhizat yatırımlarının getiri oranının %20-25 civarında olduğunu, bu nedenle kamunun yükseköğretim yerine getiri oranı daha yüksek olan fizikî sermayeye yatırım yapmasının daha rasyonel ve toplumsal etkinliği artırıcı bir seçim olacağı yorumunda bulunmaktadır. Ancak bu yoruma göre öncelikle sosyal devlet anlayışı yok sayılmaktadır. Bu öneri kabul edildiğinde yükseköğretimde eşitliğin olduğundan daha da bozulması çok mümkündür. Esasında gelir düzeyi yüksek ülkelerde insan sermayesinin getirileri ile fiziksel sermayenin getirileri birbirine yaklaşmaktayken gelişmekte olan ülkelerde insan sermayesine yatırım yapmanın önemli avantajları olduğu dikkate alınmalıdır.

Fayda-maliyet oranına gelince bu oranın üniversite eğitiminin dışsal verimliliğinin önemli bir göstergesi olduğu bilinmektedir. 11,93'lük bir oran, toplumun elde ettiği faydaların esas olarak üniversite eğitimin maliyetlerini aştığını göstermektedir ki bu durumda bu eğitim düzeyine yapılan yatırımın devlet açısından

[4] Bir ek bilgi olarak Anne Krueger 1 Eylül 2001-31 Ağustos 20106 döneminde IMF başkanı olarak görev yapmıştır.

kârlı olduğu söylenebilir. Aynı durum bireyler için de söz konusudur. Fayda-maliyet oranı 15,17 çıkmıştır ve bu oran bir yıllık banka faiz oranından daha büyük olduğu için bireylerin üniversite eğitimine yatırım yapmalarının kazançlı olduğu söylenebilir.

Yukarıda söylendiği gibi hesaplanan fayda-maliyet oranı lise ve üniversite mezunlarının aylık kazançlarının 43 yıl boyunca değişmeyeceği varsayımına dayanmaktadır. Kuşkusuz bu uzun bir süredir, fakat yöntem olarak fayda-maliyet oranında böyle bir varsayımın kabul edilmesinden başka bir seçenek bulunmamaktadır. Bu nedenle ortaya çıkan sonucun aşağıya ya da yukarıya sapabileceği ifade edilmelidir. Bununla birlikte fayda-maliyet oranı 43 yıl için değil de yalnızca 4 yıllık eğitim sonrasında elde edilen kazançlar için hesaplanmış olsaydı yukarıda verilen rakamların bir yıllık karşılıkları yerine konulduğunda sosyal açıdan ortaya 1,11, bireysel açıdan da 1,41 gibi bir rakama ulaşılabilirdi ki fayda-maliyet oranının 1'den büyük olması o yatırımın kârlı olduğunu göstermektedir.

Akalın (1980) aynı çalışmasında Türkiye'de yükseköğretim "karma malının" orta ve üst gelir gruplarının talep ettikleri "üstün bir mal" olduğunu ileri sürmekte ve yorumunu buna göre yapmaktadır. Bu görüş araştırmanın yapıldığı dönem için, üniversitelerin büyük şehirlerde yerleşmiş olması ve maliyetleri (özellikle de vazgeçme maliyeti) nedeniyle belki doğru olabilir fakat 1981 yılından bu yana yükseköğretim hizmetinin, iş olanaklarından daha kolay yararlanabilmek ve daha yüksek kazançlar elde etmek gibi nedenlerle toplumun bütün kesimleri tarafından tercih edilmeye başlandığı söylenebilir. Belki günümüzde alt gelir grubundaki öğrencilerin üniversiteye giriş başarıları düşük olabilir, fakat bunun nedeni bir "tercih" değil, üniversiteye giriş sınavının kendisi ve bu süreçteki (ortaöğretim ve hazırlık dönemi) eşitsizliklerdir. Akalın'ın iddia ettiği gibi kamunun yükseköğretimden desteğini çekmesi, ya öğrencilerden alınacak katkı paylarının artırılması ya da bu alanın özel ya da vakıf sermayelerine bırakılması demektir. Bu ise yukarıda söylendiği gibi eğitimde eşitsizliğinin önünün açılması, dolayısıyla insan sermayesi kuramında da ileri sürüldüğü gibi eğitim ve kazanç arasındaki ilişkiye göre yükseköğretim gören ile göremeyen bireyler arasındaki kazanç eşitsizliklerinin artması anlamına gelmektedir.

Akalın'ın hemen ardından Gürer (1981; akt. Tunç, 1998) yalnızca bireysel getiri oranlarını hesaplamış ve yükseköğretim için bu oranı %13,08 bulmuştur.

Tunç (1998) da kamu kesimine ilişkin yaptığı hesaplamasında yükseköğretimin bireysel getirisini %14,11, özel kesimde ise bu oranı %23,28 olarak hesaplamıştır. Tunç'un yaptığı araştırmada ilkokulun (%17,68), ortaokulun (%17,55) ve lisenin (%14,36) bireysel getirilerinin yükseköğretime göre daha büyük çıkması insan sermayesi kuramının öne sürdüğü hipoteze ters düşmektedir. Bilindiği gibi bu kuramda eğitim düzeyi yükseldikçe bireyin sağlayacağı özel getirilerin de artacağı iddia edilmektedir. Tunç (1998), bu sonucu yükseköğretimin bireye maliyetlerinin diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksek olmasına bağlamakta ve kendisinin yalnızca 9 yıllık bir döneme baktığını, daha uzun dönemde bireyin kazanç potansiyelinin yaşla birlikte artacağını varsayarak getiri oranlarının daha da yüksek çıkabileceğini ileri sürmektedir.

Tansel (1994), 1987 yılındaki hanehalkı gelir ve harcama araştırmasında elde edilen verileri kullanarak yaptığı araştırmasında eğitim düzeyi arttıkça eğitimin getirilerinin de arttığını, özellikle kadınların sağladığı getirilerin bütün eğitim düzeyleri için erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu görmüştür. Tansel (1999a), sonraki bir araştırmasında ücret ölçeklerinin yapısından dolayı kamuda çalışanların getiri oranlarının özel sektörde çalışanlarınkinden daha düşük olduğunu görmüştür.

Türkmen (2002) ise Tansel (1994, 1999a, 1999b) gibi Devlet İstatistik Enstitüsü [DİE] tarafından 1987 ve 1994 yıllarında yapılan araştırmaları kullanarak yükseköğretimde bireysel getiri oranlarını sırasıyla %27,6 ve %26,5 bulmuştur. Bu rakamlar, aynı verilerin kullanılmasına rağmen Tansel'in hesaplamalarının çok üstündedir.

Araştırma sonucunda dikkat çeken önemli bir bulgu da cinsiyete göre getiri oranlarında çok büyük bir farklılığın çıkmamış olmasıdır. Üniversite eğitiminin kadınlara sağladığı getiri, hesaplandığı gibi %16,3, erkeklere sağladığı getiri ise %16,9'dur. Bu bulgular Tansel (1994, 1999a, 2001)'in bulgularıyla karşılaştırıldığında önemli bir benzerlik olduğu görülmektedir.

Örnekleri verildiği gibi Türkiye ile benzer Gayri Safi Milli Hasılaya [GSMH] sahip olan ülkelerde yapılan

getiri oranı çalışmalarında kadınların yükseköğretimden elde ettikleri getirilerin erkeklerinkinden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise örneklem grubunda yer alan kadınlar için böyle bir durumun çıkmaması, şaşırtıcı bir şekilde işgücü piyasasında kadınlara karşı en azından ücretlerde bir ayrımcılığın olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Bu durum, Türkiye'de yapılan bazı araştırmalarda erkek egemen bakışın tüm toplumsal, ekonomik ve yasal ilişkiler üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu, kadınların da doğal olarak bu bakıştan olumsuz etkilendiğini gösteren sonuçlarla çelişmektedir. Genelde "evinin kadını", "çocuğun annesi" olması istenen ve "erkek işine karışması" istenmeyen kadınların okur-yazarlık ve işgücüne katılım oranlarının erkeklere göre düşük olmasına rağmen, çalışan kadınların (özellikle birincil işgücü piyasasında) ücretlerinin erkeklerin aldığı ücretlere yakın olması, kadınların bir avantajı olarak da yorumlanabilir. Ancak bu sonucun, tüm Türkiye'ye genellenemeyecek bir sonuç olduğu da ifade edilmelidir.

Görüldüğü gibi özel sektörde cinsiyetler açısından getiri oranlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır, fakat çok küçük oranda da olsa kazançlar açısından kadınların aleyhine bir durum olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yükseköğretim yatırımlarının hem kadınlar hem de erkekler için kârlı olduğu söylenebilir. Bu noktada kamunun, her bir bireyin yükseköğrenim görmesini sağlayacak düzenlemelere gitmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de geçmişten günümüze kadın-erkek arasındaki eğitim eşitsizlikleri birçok çalışmada konu edilmiş, birçok defa vurgulanmıştır. Sayısal göstergelere bakıldığında özellikle okur-yazarlık ve işgücüne katılım açısından var olan eşitsizlik kalkınmakta olan bir ülkenin çözmesi gereken en temel problemlerden biridir.

Özellikle gelişmiş ülkelerde bulunan sonuçlarla karşılaştırıldığında buradaki bulguların önemli oranda yüksek olduğu görülmektedir, fakat bu beklenen bir sonuçtur. Bilindiği gibi ülkenin gelir ve gelişmişlik düzeyi arttıkça insan sermayesi yatırımlarının getiri oranı da düşmektedir. Bunun temel nedeni yükseköğretim gören kişi sayısının fazla olması ve bu ülkelerde işsizlik problemlerinin olmamasıdır. Örneğin Danimarka'da 1990 yılında üniversite eğitiminin erkekler için getirisi %3,5, kadınlar için %5,2; Finlandiya'da 1987 yılında bu oranlar sırasıyla %6,6 ve %7,7; Norveç'te 1991 yılında %4,0 ve %4,2 ve Japonya'da 1980 yılında %5,7 ve %5,8'dir (Psacharopoulos ve Patrinos, 2004).

Bu ülkelere oranla daha geri bir durumda olan Güney Kore'de 1971 yılında bu oranlar, %15,7, %22,9; Endonezya'da 1986 yılında %9,0 ve %10 ve Porto Rico'da 1959 yılında %21,9 ve %9'dur. Endonezya'da yapılan başka bir araştırma da kadınların getiri oranlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Deolalikar (1995), yetişkinlerin kazançlarına ilişkin verilere göre erkeklerin, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerindeki eğitim getirilerinin kadınlarınkinden daha düşük, bu farklılığın da özellikle meslekî ortaöğretim ve üniversite düzeyinde çok büyük olduğunu söylemektedir. Fakat eğitime katılım açısından kadınların özellikle ortaöğretim ve üstü eğitim düzeylerine katılım oranlarının da düşük olduğu göze çarpmaktadır.

Li (2003) Çin'de yaptığı araştırmasında, önceki araştırmalara göre eğitimin getirilerinin daha yüksek olduğunu görmüştür. Buna göre bütün getiri oranı %5,4; erkekler için %4,3 ve kadınlar için %6,9'dur.

Moock, Patrinos ve Venkataraman (2003) da Vietnam'da yaptıkları araştırmada ek bir eğitim yılının ortalama bireysel getiri oranının %5 olduğunu ve fazladan bir eğitim yılının, kazançları %17 artırdığını, bununla birlikte erkeklerin eğitim getirilerinin kadınlarınkinden daha düşük olduğunu görmüşlerdir. Vietnam'da her bir fazladan eğitim süresinin erkekler için getirisi %3 iken, kadınlar için %7'dir.

Vietnam ile bir anlamda benzer olan –geçiş ekonomisi olduğu için- Çek Cumhuriyeti'nde de 1996 yılında yapılan bir araştırmaya göre kadınlar eğitim yatırımlarından daha yüksek getiriler almaktadırlar (erkekler %5,8, kadınlar %7). 1994 yılında Rusya'da da benzer biçimde erkeklerin eğitim yatırımları getirisi %6,7, kadınların ki ise %9,6; Slovakya'da da bu oranlar erkekler için %4,9, kadınlar için %5,4'tür (Psacharopoulos ve Patrinos, 2004).

Yukarıda söylenen araştırmalarla birlikte genelde kadınların eğitim getirilerinin erkeklerinkinden yüksek olduğu söylenebilir. Ancak bu tür hesaplamaların işgücü piyasasında çalışan kadınların gözlenen ücretlerine dayandığı ve kadınlar için getiri oranlarının hanehalkı üretimini dikkate almadığı gerçeği unutulmamalıdır.

Getiri oranı hesaplaması hem sosyal hem de bireysel açıdan yükseköğretime yapılan yatırımların kârlılığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu hesaplamalarda sonucu önemli oranda etkileyebilecek

birtakım varsayımlar kabul edilmektedir. Özellikle yaşam boyu kazancı hesaplamak çok zordur. Yapılan çalışmalarda genellikle bir bireyin 22 yaşında üniversiteden mezun olduğu ve 65 yaşında emekli oluncaya kadar çalıştığı kabul edilmektedir. Ancak yükseköğretime giren bireylerin bir kısmının değişik nedenlerden dolayı okuldan mezun olmadan ayrıldığı bilinmektedir. Bu olgu getiri oranı hesaplamasında çok ciddî bir problem değildir. Fakat öğrenim süresinin uzaması, daha açık deyişle 4 yıllık bir bölümün daha uzun sürede bitirilmesi özellikle maliyetleri (hem sosyal hem de bireysel) artırmaktadır. Hesaplamada buna ilişkin bir düzenleme yapmak ise kamu tarafından bu konuda toplanmış veri olmadığı için Türkiye'deki araştırmacılar açısından çok zordur.

Bu çalışmada karşı karşıya gelinen başka bir nokta, yaşam boyu kazançların ne kadarının yükseköğretime bağlı olduğunun belirlenememesidir. Tahmin edilebileceği gibi kazançların yalnızca bir kısmı üniversite eğitimi ile ilişkilidir ve bunun ne olduğunu tam olarak belirlemek de zordur. Kazanç belirleyici tek faktörün eğitim olmadığı insan sermayesi kuramcıları tarafından da kabul edilmektedir. Fakat getiri oranı hesaplamalarında kazanç üzerinde nasıl bir etkisi olduğu bilinmeyen "gözlenemeyen değişkenlerin" yeterince dikkate alınmaması, hesaplanan getiri oranlarının olduğundan daha yüksek çıkmasına, dolayısıyla eğitimin gelir ya da kazançlar üzerindeki rolünün abartılmasına yol açmaktadır. Bu çalışmada da 15 değişik bölüm için yapılan özel ve sosyal getiri oranı ile fayda-maliyet oranı hesaplamalarında ortaya çıkan bulgunun yalnızca bir tahminden ibaret olduğu söylenmelidir. Bu tür hesaplamalarda bütün istatistiksel yöntemlerde olduğu gibi bireylerin eğitim harcamalarının ve mezuniyet sonrasında elde ettikleri kazançların bir "ortalama" olarak alınması da sonuçların gerçekte olduğundan daha farklı (düşük ya da yüksek) çıkmasına neden olabilmektedir.

Hesaplamadaki önemli bir zorluk da uzun vadede Türkiye'nin ekonomik büyümesinin ne olacağının bilinmemesidir. Getiri oranı hesaplamasında geçmiş ve bugün, olduğu gibi yansıtılabilmektedir, fakat gelecek konusunda bireysel açıdan olduğu gibi sosyal açıdan da bir belirsizlik vardır. Hesaplamada gelecekte her hususun bugünkü gibi olacağı varsayılmaktadır. Örneğin emeklilik yaşı belki de gelecekte 65 olmayacaktır, ileride ortalama insan ömrü daha da kısalacak ya da uzayacaktır. Ayrıca Türkiye'nin ekonomik açıdan istikrarlı bir ülke olmadığı gerçeğiyle gerek vazgeçme maliyetinin alınmasında gerekse yapılan doğrudan maliyetler ile kazançların/ücretlerin belirlenmesinde önemli zorluklar yaşanmaktadır. Daha açık deyişle üniversite öğrencilerinin aylık harcaması olarak alınan rakamın ve bireyin işgücü piyasasında aldığı ücretlerin bir ortalama olması yöntem açısından bir problem teşkil etmektedir. Bununla birlikte bir getiri oranı hesaplamasında başka bir yöntemin kullanılamadığı gerçeği de hesaba katılmalıdır.

Bu çalışmada getiri oranları hesaplanırken üniversite mezunları arasındaki işsizlik oranları dikkatle incelenmiş ve vazgeçme maliyeti olarak kamuda lise mezunlarına ödenen maaşlar alınmıştır. Burada da bir varsayım söz konusudur. Şöyle ki DİE'nin 2004 yılı için açıkladığı yükseköğretim mezunları arasındaki işsizlik oranı %12,4'tür. Bu noktada yapılan getiri oranı hesaplamalarında işsizlik olasılığının da düzenlenmesi gerekmektedir, fakat bu çalışmada vazgeçme maliyeti alınırken böyle bir düzenleme yapılmamıştır. Ayrıca bireyin 18 yaşında üniversiteye gireceği, normal eğitim süresi içerisinde mezun olarak işgücü piyasasına adım atacağı ve 65 yaşına kadar çalışacağı varsayılmaktadır. Bireyin okulunu uzatması hem kendisi hem de kamu açısından ek maliyet demektir, fakat bunlarla ilgili veriler mevcut olmadığı için herhangi bir düzeltme yapılmamıştır.

Araştırmanın sonucunu etkileyebilecek başka bir problem de bireyin üniversite eğitimini tamamladıktan sonra ne kadar süre içinde bir işe gireceğinin bilinmemesidir. Yukarıda söylenenler gibi bu da getiri oranı hesaplamalarının en zayıf yönlerinden biridir. Bu nedenle yalnızca "iş bulabilmiş" mezunlara odaklanılmış, ayrıca belli mesleklerde (tıp, öğretmenlik, bazı mühendislikler gibi) kayıt dışı ekonomiden ortaya çıkan para sonuçlara yansıtılamamıştır.

Yukarıda ifade edilen tüm sınırlılıklarına rağmen ortaya çıkan bulguların kamunun ve bireylerin eğitim yatırımı yapma kararı almalarında önemli bir gösterge olabileceği söylenmelidir. Sosyal getiri oranlarının aslında düşük görülmesine rağmen kurama da dayanarak Türkiye için hiç de küçük olarak yorumlanamayacağı belirtilmelidir. Psacharopoulos ve Patrinos'un (2004) söyledikleri gibi sosyal getiriler açısından ülkeler arasında ciddi farklılıklar olmamakla birlikte orta gelirli ülkelerde yükseköğretimin sosyal

getirileri %11,3 civarındadır ve bu oran, yükseköğretime yatırım yapmanın sosyal açıdan kârlı olduğunu doğrulamaktadır. Tekrar söylemekte fayda var ki, ortaya çıkan sosyal getiri oranı, üniversite eğitiminin sosyal faydalarını yansıtmamaktadır. Yani yükseköğretimin, suç ve doğum oranlarının azalması, teknolojik gelişmeyi hızlandırması, toplumun kültürel yapısının olumlu anlamda değişmesi gibi birçok konuda önemli katkısı olduğu düşünüldüğünde ve tüm bu katkıların ne düzeyde olduğunun belirlenmesinin mümkün olmadığı gerçeği dikkate alındığında ortaya çıkarılan rakama rağmen kamunun yükseköğretimin tüm bölümlerine yatırım yapmasının toplum açısından gerekli olduğu söylenebilir.

Türkiye'de yükseköğretim büyük oranda "parasızdır" denilse de bu çalışmada bunun böyle olmadığı ortaya çıkmıştır. Yükseköğretimin (yalnızca incelenen 15 bölüm için) sosyal maliyeti öğrenci başına yıllık 14.608,98 YTL iken bireysel maliyeti bu oranın %61'idir (8.912,12 YTL). Yükseköğretimde özellikle yoksulların aleyhine olan bu durumun düzeltilmesi için bu gruplar lehine birtakım düzenlemelerin acilen yapılması gerekmektedir. Eğitim ve kazançlar arasında bir ilişki olduğu iddia ediliyorsa yoksul aile çocuklarının üniversite eğitiminden yararlanamamaları, yoksul-zengin arasındaki gelir dengesizliğini (en azından kazançlar açısından) daha da derinleştirecektir.

Yükseköğretimin özel getirilerinin bireyin üniversiteye gitme kararında önemli olduğu bilinmektedir. Benzer şekilde yükseköğretim de dâhil genel olarak tüm eğitim tür ve düzeylerinin çeşitli dışsallıkları/sosyal faydaları olduğu gerçeğiyle kamunun bu alanlara yeterli yatırımı yapması toplumsal bir sorumluluk ve zorunluluktur. Başka bir deyişle hükümetler hangi eğitim tür ve düzeyine ne kadar kaynak ayıracağına karar verirken bu hizmetin getiri oranlarına bakmakla birlikte eğitimin sosyal faydalarını mutlaka göz önünde bulundurmalıdır.

Getiri oranı hesaplamasında çapraz-kesit verilerin kullanılması, sonuçların güvenirliği hakkında bazı eksiklikler/sapmalar içermektedir. Bu nedenle devletin düzenli olarak toplayacağı uzun dönemli eğitim-yaş-kazanç bilgileriyle doğru bilgilere ve sonuçlara ulaşabilmek daha mümkündür.

Özellikle kamu sektöründe getiri oranlarının hesaplanabilmesi için gerekli verilerin ilgili birimlerce toplanması ve bunların her yıl yayınlanması çok önemlidir. Bilindiği gibi Türkiye'de bilgiye ulaşmada çok ciddî bürokratik engeller mevcuttur. Bu durum mutlaka ortadan kaldırılmalıdır.

Sosyal getiri oranlarının düşük çıktığı tıp, öğretmenlikler gibi bölümlerde karar alıcılar acilen düzenlemeler yapmalıdırlar. Bu bölümlerin Türkiye'de ekonomik kârlılıklarının dışında toplumsal ve kültürel gelişmeye ciddî katkı sağladıkları dikkate alınmalıdır. Bunun yanı sıra teknolojik gelişmedeki katkısı nedeniyle özellikle mühendislik bölümlerine daha fazla kaynak ayrılmalıdır.

Bu çalışmada yalnızca yükseköğretimdeki 15 bölümün sosyal ve bireysel getiri hesaplaması İstanbul'da ücretli çalışan bireyler üzerinde yapılmıştır. Bu hesaplamalar tüm Türkiye çapında ve bütün eğitim tür ve düzeylerinde daha geniş bir örneklem üzerinde yapılmalıdır.

Kamu sektöründe çalışanlar üzerinde de getiri oranları mutlaka doğru biçimde hesaplanıp hem kamuda hem de özel sektörde ortaya çıkarılan önceki bulgularla karşılaştırmalar yapılmalıdır.

Bilindiği gibi getiri oranları, karar almada kullanılan tek yöntem değildir. Buna göre tüm eğitim tür ve düzeylerinde diğer karar alma yöntemleriyle kârlılık analizleri yapılmalıdır.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Araştırmanın tüm aşamaları yazar tarafından yapılmıştır.*

Çatışma beyanı: *Araştırmada, yazarın kendi içinde ve diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.*

Destek ve teşekkür: *Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.*

Kaynaklar

Akalın, G. (1980). *Yükseköğretim karma malına maliyet-fayda analizinin uygulanması* (Ankara Üniversitesi Siyasal

Bilgiler Fakültesi Yayınları No:444). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Blaug, M. (1972). *An introduction to the economics of education*. Barmondsworth: Penguin Books.

Cohn, E. ve Geske, T. G. (1990). *The economics of education*. New York: Pergamon Press.

Deolalikar, A. B. (1995), Gender differences in the returns to schooling and in school enrollment rates in Indonesia. T. Paul Schultz (Ed.), *Investment in women's human capital* (ss. 273-303) içinde. Chicago: The University of Chicago Press.

Eide, K. (1969). *The cost structure of Turkish Higher Education* (No. 822). Ankara: DPT Yayın.

Gürer, B. (1981). *Eğitim harcamalarının verimliliği* (No: 1754). Ankara: DPT Yayın.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Krueger, A. O. (1968). Factor endowment and per capita income differences among countries. *The Economic Journal*, *78*(311), 641-659.

Li., H. (2003). Economic transition and returns to education in China. *Economics of Education Review, 22*(3), 317-328.

Moock, P. R., Patrinos, H. A. ve Venkataraman, M. (2003), Education and earnings in a transition economy: The case of Vietnam. *Economics of Education Review*, *22*(5), 503-510.

Özelli, M. T. (1970). The estimates of private internal rates of return on educational investment in the first Turkish Republic: 1923-1960. *International Journal of Middle East Studies, 1*(2), 154-176.

Patrinos, H. A. (1994). *Notes on education and growth: Theory and evidence* (Human Resources Development and Operations Policy HRO Working Papers No.39). Washington DC: The World Bank.

Psacharopoulos, G. (1993). *Returns to investment in education: A global update* (Policy Research Working Papers No. 1067). Washington, DC: The World Bank.

Psacharopoulos, G. ve Patrinos, H.A. (2004). *Returns to investment in education: A further update* (Policy Research Working Papers No. 2881). Washington, DC: The World Bank.

Tansel, A. (1994). Wage employment, earnings and returns to schooling for men and women in Turkey. *Economics of Education Review*, *13*(4), 305-320.

Tansel, A. (1999a). *Public-private employment choice, wage differentials and gender in Turkey* (Economic Growth Center Discussion Paper No. 797). New Heaven: Yale University.

Tansel, A. (1999b). Türkiye ve seçilmiş ülkelerde eğitimin getirisi. *ODTÜ Gelişme Dergisi, 26*(3-4), 453-472.

Tansel, A. (2001). Self-employment, wage-employment, and returns to schooling by gender in Turkey, D. Salehi-Isfahani (Ed.), *Labor and human capital in the Middle East: Studies of markets and household behavior* (ss. 337-367) içinde. UK: Ithaca Press.

Tunç, M. (1998). Kalkınmada insan sermayesi: İç getiri oranı yaklaşımı ve Türkiye uygulaması. *DEÜ İİBF Dergisi, 13*(1), 83-106.

Türkmen, F. (2002). *Eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları ve Türkiye'de eğitim ekonomik büyüme ilişkisinin araştırılması (*DPT Uzmanlık Tezleri Yayın No: 2655). Ankara.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004), *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurumu. (1997). *Üniversite öğrencileri aile gelirleri, eğitim harcamaları, mali yardım ve iş beklentileri araştırması.* Erişim adresi: http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/ailegel.html.

Yüksek Öğretim Kurumu. (2004). *Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu.* Erişim adresi: http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/raporlar.htm.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education has a cost. A state or an individual allocates a certain part of the resource to education by giving up some other areas that should spend or sacrificing from these areas. Naturally, this resource allocation means a cost in terms of separator. In theoretical and experimental studies on the relationship between education and economy, it was concluded that education provides economic gain for both the individual and the society, increases the efficiency of the society, contributes to the future welfare level of the country and has an economic value for short. Therefore, it can easily be said that the expenditures on education are not wasted expenditures. The main purpose of this research is to estimate the rates of return to higher education.

Method

Survey method was used in the research. The data gathered from people graduated from the certain branches of higher education and has worked as wage earners at private sector in Istanbul. The data related to costs were obtained from the findings of the research had been done previously by YOK, the data on earnings were gotten from wage earners at private sector by a questionnaire developed by the researcher. The social and private rate of returns were estimated using short-cut method. Social and private productivity of the investments in higher education were tested by benefit-cost ratio.

Results

795 people graduated from relevant university fields and paid in the private sector were reached. 340 of them are women 455 of them are men. In general, the social rate of return in university investments was 8.9% and the private return was 16.6%. In the cost-benefit ratios, a figure of 11.93 and 15.17 in private terms was reached. There was no significant difference in return rates by gender. The rate of returns are 16.3% for women and 16.9% for men.

A 8.9% social rate of return means that the government earn 8.9% a year after an investment in higher education, which is significantly higher. This result does not reflect the social benefits of university education. If social benefits could be included in this rate, it would be said that the social rate of return would be higher than that of physical capital investments or government bonds. It can be said that this investment is profitable when considered individually.

Conclusion

Considering the results of studies conducted in Turkey appears to be similar to the results found in this study. Gürer (1981) only calculated the private rates of return to higher education and found it as 13%. Tunç (1998) calculated the private rates of return in higher education as 14% for the public sector and 28% for the private sector. Tansel (1994) found that as the level of education increases, the returns to education increase, especially the returns provided by women are higher than that of men for all levels of education.

As it is understood from the results, the social rates of return in all fields are very close to each other. These findings are similar to many results in Psacharopoulos (1993) calculating the rate of return at different areas in different countries. For example, the social rate of return for the social sciences in Canada is 8.8% in 1985; 9% in 1967 for the economics 11.7% for engineering; 4.5% for architecture. In the field of social sciences in Great Britain, these rates were 13% for 1967; 11% for 1971; 6% for the 1971 in the field of engineering and technology.

These findings are generally consistent with the results uncovered in the world and Turkey. For example, in the calculation by Blaug (1972), it was revealed that the private rates of return in the USA are higher than the social rates of return. Cohn and Geske (1990) also stated that in all studies conducted in the USA, the private rates of return vary between 10% and 15%, while social returns are lower than this. In a study conducted by Psacharopoulos and Patrinos (2004) for many countries, the social rate of return to higher education in countries in the lower income group (with a per capita income of $755) is 11.2%; in middle income countries (where per capita income is up to $9265), this rate is 11.3%; 9.5% in high income countries. According to this research, the global social rate of return is 10.8%. In the same research, private rate of returns to higher

education is 12.4% and 19% worlwide.

As for the cost-benefit ratio, this ratio is known to be an important indicator of the external efficiency of university education. A ratio of 11.93 indicates that the benefits obtained by the society essentially exceed the costs of university education, in which case it can be said that the investment in this level of education is profitable for the state. The same is true for individuals.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 284-298.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 284-298.
DOI: 10.33308/26674874.2020342154

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi[1]

Sonnur IŞITAN*
Mesut SAÇKES**
Kazım BİBER***

Öz: Sesli kitap okuma etkinlikleri çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde ve ilerleyen yıllardaki okuma başarıları üzerinde etkilidir. Bu çalışmada ebeveynlerin evde çocuklarına düzenli kitap okumalarının çocuklarının yazı farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir il merkezinde yaşayan orta sosyo-ekonomik düzeydeki uygun örnekleme yolu ile seçilmiş okul öncesi çağda 20 çocuk (7 erkek, 13 kız) ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada tek grup ön test - son test deney öncesi desen kullanılmıştır. Çalışma grubundaki çocuklara ön test ve son test olarak "Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi" uygulanmıştır. Çalışmada kitap okuma teknikleri konusunda bir eğitim verilmeksizin annelerden toplam 8 adet resimli kitabı haftada iki kez okumaları istenmiştir. Araştırma sonucunda annelerin ev ortamında çocuklarına sadece düzenli (nitelikli çocuk kitabı ile) kitap okuduğunda bile çocukların yazı farkındalığı becerilerinde artış olduğu saptanmıştır. Ebeveynlere yönelik farklı okuma tekniklerine ilişkin eğitim programlarının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sesli Okuma, Erken Okuryazarlık, Ev Okuryazarlık Ortamı, Yazı Farkındalığı, Okul Öncesi Dönem

Supporting Children's Early Literacy Development at Home

Abstract: Reading aloud to children has been linked to young children's development of reading and writing skills and children's later success in reading. In this study, it was aimed to investigate the effect of parents' book reading on children's print awareness skills without providing any information or training to the parents about story book reading. The convenience sample of the study consisted of 20 preschoolers (7 boys and 13 girls) and their mothers all from middle socio-economic status in Balıkesir Province. In the present study, one group pretest-posttest pre-experimental design was used. "Early Childhood Print Awareness Checklist" was used to assess children's print awareness skills in pre- and post-test. Mothers were asked to read a total of 8 picture story books twice a week. The results demonstrated that regularly reading quality picture story books at home, even without a training to do so, increase children's print awareness skills. Experimental studies focusing on the effects of training programs about different reading techniques provided parents on their children's early literacy skills were suggested.

Keywords: Read Aloud, Early Literacy, Home Literacy, Print Awareness, Preschool Period

Geliş Tarihi:23.09.2019 Kabul Tarihi:31.05.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

[1] Bu çalışma, Balıkesir Üniversitesi tarafından desteklenmiştir. BAP Proje No: 2016/0046

* Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Balıkesir, Türkiye, e-posta:sonnurisitan@balikesir.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1998-0446
** Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Balıkesir, Türkiye, e-posta:msackes@balikesir.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3673-1668
*** Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Balıkesir, Türkiye, e-posta:kbiber@balikesir.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8706-4733

Atıf için/ To cite:
Işıtan, S., Saçkes, M. ve Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 284-298.

Okuryazarlık doğumla başlayan ve okul öncesi dönemde gelişerek devam eden bir süreçtir. Çocuğun sözel dil ve yazılı formu öğrenmesinde okul öncesi dönem büyük önem taşımaktadır (Rosenkoetter ve Barton 2002). Çocuklara okul öncesi dönemde sesli kitap okunması, alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirdiği gibi erken okuryazarlık ve ilkokula hazırlık becerilerini de desteklemektedir (Ezell ve Justice, 2005; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Storch ve Whitehurst, 2001). Kitap okuma uygulamaları sayesinde çocuklar; kitabı nasıl tutması gerektiğini, okumaya nereden başlandığını öğrenmekte, okuma sırasında seslerin sembolü olan harfleri tanımakta, harflerin biraya gelerek sözcükleri oluşturduğunu anlayıp, sözcüklerin anlamlarını kavramaktadır (Vivas, 1996).

Alan yazında çocuklara yönelik yürütülen okuma uygulamaları çalışmalarında farklı terimler karşımıza çıkmaktadır. Paylaşımlı okuma (shared reading), terimini ilk kez, kendi araştırmasına dayanarak Holdaway (1979) kullanmıştır (akt. Schickedanz ve McGee, 2010). Holdaway paylaşımlı kitap okumayı; okuma yazma eğitimine yeni başlayan çocukları desteklemek için kullanılan okuma tekniği olarak tanımlamıştır. Buna göre okuma yazma eğitimine başlayan çocukların genişletilmiş metinleri olan kitapları okumaları sırasında, örneğin birebir metin izleme ve harf-ses ilişkilerini öğrenme gibi, okuma yazmayı öğretmek için kullanılan bir model olarak tanımlamıştır (akt. Schickedanz ve McGee, 2010). Diğer bir kavram ise "sesli okuma"dır (reading aloud). Sesli okuma çocuklara uygun tonda sesli kitap okumayı ifade etmektedir. Schickedanz ve McGee (2010) sesli okumayı çocuklara etkileşimli bir şekilde kitap okuyarak çocukların dil gelişimini, dinleme becerilerini ve yazı farkındalığı becerilerini destekleyen okuma eylemi olarak tanımlamışlardır. Sesli kitap okuma etkinliklerinin çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde ve ilerleyen yıllardaki okuma başarıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Lonigan, 2004; Whitehurst ve Lonigan, 2001) bulunmaktadır. Bu çalışmalar aynı zamanda sesli kitap okumanın çocukların yazı kavramını, öykü yapısını ve metindeki diğer bileşenleri kavramasını ve yazının işlevine ait geniş bilgiler edinmesine imkan tanıyabildiğini de göstermektedir. Ayrıca çocuklara yönelik düzenli kitap okuma etkinlikleri çocukların kelime haznelerini geliştirmekte, onlara yeni sözcükler kazandırmaktadır (De Temple ve Snow, 2003). Morrow ve Gambrell (2002) çocuklara düzenli kitap okunmasının dinleme ve dinlediği hikayeyi kavrama becerilerini desteklediğini belirtmektedir. Wigfield ve Guthri (1997) kitap okuma için ayrılan sürenin de önemli olduğuna dikkat çekerek, çocuklara fazla kitap okunmasının onların okuma başarısı, sözcük bilgisi ve toplumsal becerileri üzerinde önemli ölçüde katkıda bulunduğunu işaret etmektedirler. Chomsky (1972) çocuğun kitaplara maruz kalması ile dil gelişimi arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Bununla birlikte çocuklara kitap okumak çocukların dilin biçim boyutuna ilişkin anlayışlarını desteklemekte ve söz dizimi kurallarını anlamalarını sağlamaktadır (Chomsky, 1972).

Yukarıda bahsedilen çalışmalardan da anlaşılabileceği gibi erken okuryazarlık becerilerini okul öncesi dönemde desteklemede çocuklara sesli kitap okuma en önemli etkinliklerden biridir. Sesli kitap okuma çocukların erken akademik becerileri destekleyen önemli tekniklerden biridir. Erken akademik becerileri DeLaCova (2003), Florida İlkokula Hazırlık Performansı Standartlarına göre (2002) şu şekilde tanımlandığını belirtmiştir; erken okuryazarlık becerileri kelime dağarcığı, yazı bilinci, ses bilgisi, ses bilgisel farkındalığı, harf bilgisi, hikaye kavrama ve ilkokul dönemindeki okuma yazma kazanımlarından oluşmaktadır. Morrow ve Gambrell (2002) okul öncesi dönemde en önemli okuma yazmaya hazırlık becerisinin hem evde hem de okul ortamında çocuklara kitap okuma olduğunu belirterek, sadece okul ortamı değil ev ortamının da okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kazandırılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple erken okuryazarlık becerileri sadece okul ortamında değil ev ortamında da desteklenmelidir. Ebeveynlerin çocuklarına kitap okumaları özellikle çocukların dil gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Polat Unutkan, 2006). Yine Roberts, Jurgens ve Burchinal (2005), ev okuryazarlık ortamı ile okuryazarlık becerilerinden olan alıcı ve ifade edici dil, sözcükleri anlama ve okuma becerileri arasında doğrusal bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Burgess, Hecht ve Lonigan (2002) erken okuryazarlık becerileri okul öncesi dönemde özellikle 3-5 yaşları arasında gelişmeye başladığından evde gerçekleşen paylaşımlı/birlikte okuma etkinliklerinin çocukların okuma ve dil gelişimlerini etkilediğini saptamışlardır. Öte yandan Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini (1995), yaşamın ilk altı yılında paylaşımlı kitap okuma olarak da adlandırılan ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte

hikaye kitabı okumasının çocukların dil gelişimleri, okuryazarlık becerileri ve ilerideki okuma başarıları gibi akademik becerileri ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için öncelikle ebeveynlerin ev ortamını erken okuryazarlık açısından destekler nitelikte düzenlemeleri gerekmektedir (Lopez, 2005; Whitehurst, Arnold, Epstein ve Angell, 1994; Zeece ve Wallace, 2009). Erken okuryazarlığı destekleyen ev ortamı kitap okuma etkinliklerini, sözcüklerin anlamını öğretme ve yazı farkındalığını destekleme uygulamalarını kapsamaktadır. Ancak çoğu ebeveyn okul öncesi dönemde bu uygulamaların öneminin farkında değildir (Whitehurst ve diğerleri, 1994). Rosenkoetter ve Barton (2002) ailelerin bebeklerine ve/veya çocuklarına kitap okuyarak onların daha sonraki akademik başarıları destekleyebileceklerini belirtmektedirler. Bununla birlikte okuryazarlık becerilerinin çocukların akademik başarıları için gerekli olduğunu ve bu becerilerin de yazı bilinci, farkındalığı, çocukların dil deneyimleri, dil açısından model olunması, okuma yazma motivasyonları, okuma yazma materyalleri ile sesler, bağlam içinde kullanılmayan dil örüntüleri ve yazma ile ilgili deneyimler olduğundan bahsetmişledir (Rosenkoetter ve Barton, 2002). Hammer, Nimmo, Cohen, Clemons ve Achenbach (2005) anneler ile yaptıkları çalışmada Porto Rican Head Start okuluna devam eden çocukların annelerinin çocuklarına kitap okuma davranışlarını gözlemlemişlerdir. Buna göre annelerin okuma sırasında kitabın resimleri ve kitapta geçen öykü hakkında çok fazla konuşmadıklarını, kitap hakkında, yazı bilgisi, okuma süreci ve harf farkındalığı hakkında sınırlı ölçüde bilgi verdiklerini belirtmişlerdir. Vivas (1996) yaptığı çalışmada 222 okul öncesi ve birinci sınıf çocuğu için, sistematik hikaye okuma ve sesli kitap okuma programının bazı dil değişkenleri üzerindeki etkilerini deneysel olarak araştırmıştır. Buna göre ebeveynler ikisi deneysel biri kontrol grubu olmak üzere rastgele 3 gruba ayırılmışlardır. Program, ebeveynler tarafından evde (Ev Tabanlı Deneysel gruptaki çocuklar için) ve öğretmen tarafından okulda (Okul Tabanlı Deneysel çocuklar için) uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise bir program uygulanmamıştır. Araştırmada kitap okumanın çocukların dili kavrama (sözdizimi yapıları ve hikayeyi anlama) ve ifade edici dil (sözdizimi yapısı ve cümle tekrarı) becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuçlar hem okul öncesi hem de birinci sınıf çocuklarının, evde veya okulda, yüksek sesle okunan hikayeleri dinlemelerinin onların dili anlama ve ifade etme becerilerini önemli ölçüde arttırdığı gözlenmiştir.

Alan yazında ev ortamında çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemesinin yanı sıra aile özelliklerinin de etkileri üzerinde durulmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ve farklı kültürlerdeki aile ve onların çocuklarıyla yapılan araştırmalar, bu grupta yer alan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde önemli ölçüde desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Smith ve Dixon (1995) da çalışmalarında, sosyo-ekonomik düzeyleri düşük veya orta olan ailelerinin dört yaşındaki çocuklarının okuryazarlık bilgilerini karşılaştırmıştır. Bunun için okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile oluşturdukları okuryazarlık deneyimlerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik düzeyleri orta olan ebeveynlerin %74'ü her gün çocuklarına kitap okumakta iken; düşük gelirli ebeveynler çocuklarına haftada bir defadan fazla kitap okumamaktadırlar. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin %39'u çocuklarına "çok nadir" ve "arada sırada" kitap okuduklarını, ayrıca orta sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlere nazaran çok daha az okuma etkinliği gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Yoksul ailelerin kütüphaneye gitme, çocuklarına resim yapma, çizim yapma ve gazete ve dergi okuma gibi etkinlikleri daha az gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Rodriguez ve diğerleri (2009) düşük gelirli ailelerin çocukları (n=1046) ile uzunlamasına yaptıkları araştırmada, çocukların ilk üç yılında dil ve okuryazarlık ortamlarına odaklanmışlardır. Çocukların dil ve bilişsel yetenekleri okuryazarlık faaliyetlerine katılım sıklığı, annelerin çocuklarıyla ilişkilerinin kalitesi ve yaşa uygun öğrenme materyallerinin sağlanması ile ilişkisi çocuklar 14, 24 ve 36 aylıkken incelenmiştir. Çalışma sonucunda çocuk ve aile özelliklerinin ötesinde okuryazarlık ortamının her yaşta çocuğun dil ve bilişsel becerilerinin öngörülmesini sağlayan önemli değişken olduğu saptanmıştır. Weigel, Martin ve Bennett (2006) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin okuma yazma alışkanlıkları ile onların okuma inançları, okuma inançları ile evdeki ebeveyn-çocuk okuryazarlığı ve dil etkinlikleri, ebeveyn-çocuk okuryazarlığı ve dil etkinlikleri ile çocukların yazı farkındalıkları ve okuma ilgileri arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuşlardır. Needlman, Fried, Morley, Taylor ve Zuckerman (1991) yaptıkları çalışmada "Reach out and read-ROR (Ulaş ve oku)" programlarının ulusal örneklemde etkisini

incelemişlerdir. Programın en büyük çalışması uygun örnekleme olarak 10 eyalette 19 klinik bölgede rutin sağlık hizmetine başvuran 6-72 aylık çocukların ebeveynleri ile yapılan çalışmadır. Örneklem 1647 (730 müdahale, 917 karşılaştırma) ebeveynden oluşmuştur. Ebeveynlerle geçerli ve güvenilir araçlardaki sorular kullanılarak sesli okuma ile ilgili tutum ve uygulamaları hakkında görüşülmüştür. Bağımsız değişkenler kontrol edildikten sonra sesli kitap okumanın en sevilen ebeveynlik etkinliği olduğu ortaya çıkmıştır (Needlman, Toker, Dreyer, Klass ve Mendelsohn, 2005). ABD'de önemli bir uygulama olan ROR programı yine ailelerin çocuklarına düzenli kitap okumalarının etkilerine odaklanmıştır. ROR modeli, 6 ay - 5 yaş aralığında olan çocukların sağlık kontrolü ziyaretlerinde ebeveynlere ücretsiz resimli kitapların dağıtımı ile sesli kitap okuma ve bu konudaki rehberliği içermektedir (Needlman ve diğerleri, 2005). ROR Programının genel olarak çocukların dil becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu, çocukların dil becerilerini desteklediği saptanmıştır (Sharif, Reiber ve Ozuah, 2002).

Alan yazında ebeveynlerin demografik özellikleri, çocukların ifade edici ve alıcı dil becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Hammer, Miccio ve Wagstaff (2003), ebeveynlerin çocuklarına kitap okumalarının ve çocuklarını okumaya teşvik etmelerinin okuryazarlığa verdikleri değeri gösterdiğini öne sürmüşlerdir. Ebeveynler çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekledikleri, okuma ilgilerine cevap verdiklerinde, kendilerini çocuklarının akademik başarılarına katkı sağladıklarını hissettiklerini belirtmiştir. Yapılan araştırmalar ebeveynlerin çocuklarına kitap okumalarının onların akademik becerilerine olumlu etkisi dışında ebeveynler ve çocuklar arasında olumlu etkileşim sağladığını da göstermektedir. Bu etkileşimlerin özellikle ebeveynlerin çocuklarına okuma sırasında yeni sözcüklerin anlamlarını söylemelerinin çocukların sözcük bilgisini geliştirdiği saptanmıştır (Coyne, McCoach ve Kapp, 2007).

Ülkemizde konu ile ilgili yapılan çalışmalarda ebeveynlerin çocuklarına çok fazla kitap okumadıkları, ebeveynlerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukları ile daha fazla vakit geçirerek akademik becerilerini destekledikleri bulunmuştur (Arıcı ve Tüfekci Akcan, 2019; Kotaman, 2008; Okuyucu-Akdaş ve Deniz, 2015; Özbek Ayaz, Güleç ve Şahin, 2017). Işıkoğlu-Erdoğan ve diğerleri (2016) öğretmenlerin konu hakkında bilgi düzeylerinin yüksek olması nedeniyle öğretmenlerin ailelere nazaran çocuklara daha fazla kitap okuduğunu bulmuşlardır. Ancak Altıparmak (2010), ebeveynlerin çoğunluğunun ev ortamında gerçekleştirilen erken okuryazarlık etkinliklerinin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için önemli olduğuna inandıklarını ve planlı-yapılandırılmış etkinliklere ebeveynlerin daha fazla önem verdiklerini belirlemiştir.

Okul öncesi çağdaki çocuklarda erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için nitelikli ev-okul işbirliğini sağlamak gerekmektedir. Ev-okul işbirliği özellikle çocukların ileriki dönemlerde okuma yazma eğitiminde destekleyici bir öğedir. Çocuklara okunan kitapların niteliği de oldukça önemlidir. Başarılı kitap okuma etkinlikleri için nitelikli çocuk kitaplarına (çocukların yaş ve gelişimlerine uygun, ilgi duydukları konularda) ihtiyaç duyulmaktadır (McNair, 2011). Bu sebeple nitelikli kitapları ailelere ulaştırmak, ailelerin çocuklarına evde çocuklarına kitap okumalarını sağlamak, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemelerini sağlamak çocukların ileriki yıllarda sahip olmaları gereken en temel akademik becerilerden biri olan okuma yazma becerilerini destekleyecektir. Bu becerilerin desteklenmesi, çocuklarda okuma yazma başarısızlığını azaltmak ve çocuklardaki akademik başarıyı arttırmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde ev ortamında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak genellikle ailelere eğitim vererek etkileşimli kitap okuma (Çelebi Öncü, 2016), ev ortamında ailelerin çocuklarına nasıl kitap okuduğu (Arıcı ve Tüfekci Akcan, 2019; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Işıkoğlu Erdoğan ve diğerleri, 2016, Özbek Ayaz, 2015), annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil (Cengiz, 2013), anne-babaların erken okuryazarlık becerileri hakkındaki farkındalık düzeyleri (Altıparmak, 2010; Turan ve Akoğlu, 2014) ve çocuklarının ses bilgisel farkındalık becerileri ile arasındaki ilişki (Turan ve Akoğlu, 2014), ev okuryazarlık ortamının ailelerin sosyo-ekonomik düzeyine göre incelenmesi (Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017; Okuyucu-Akdaş ve Deniz, 2015) gibi çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte alan yazında ailelere nitelikli kitaplar sağlayarak çocuklara ev ortamında düzenli kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde ne gibi etkileri olduğuna dair çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu sebeple bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ev temelli aile okuma uygulamasının çocukların yazı farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada kitap okuma teknikleri konusunda hiç eğitim ve bilgilendirme almayan ailelerin sadece düzenli olarak nitelikli kitap okuma etkinliği ile çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini ne derecede destekleyebileceğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada ev temelli aile okuma uygulamasının çocukların erken yazı farkındalığı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla tek grup ön test – son test deney öncesi desen kullanılmıştır (Cook ve Campbell, 1979).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Balıkesir il merkezinde yaşayan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen orta sosyo-ekonomik düzeydeki uygun örnekleme yolu ile seçilmiş okul öncesi çağda 20 çocuk (7 erkek, 13 kız) ve anneleri oluşturmaktadır. Çalışma için ebeveynler ile görüşülmüş ve anneler çalışmaya gönüllü katılmışlar ve araştırma izin formunu imzalamışlardır. Çalışmaya katılan annelerin yaş ortalaması 34.4 ± 4.9 ve çocukların yaş ortalaması 54.0 ± 11.7 aydır. Çocukların 15'i okul öncesi eğitim almakta, 5'i okul öncesi eğitim almamaktadır. Annelerin öğrenim düzeyi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo I
Annelerin Öğrenim Düzeyi

Öğrenim düzeyi	*F*	%
İlkokul	2	10.0
Ortaokul	2	10.0
Lise	3	15.0
Önlisans	4	20.0
Lisans	9	45.0
Toplam	20	100.0

Tablo 1'de görüldüğü gibi annelerin % 45'i lisans, %20'si ön lisans, % 15'i lise ve % 10'u ilkokul ve % 10'u da ortaokul mezunudur. Tablo 2'de ise annelerin kitap okuma sıklığı görülmektedir.

Tablo II
Annelerin Kitap Okuma Sıklığı

Kitap okuma sıklığı	N	%
Her gün	10	50.0
Haftada bir	5	25.0
Yılda bir kez	4	20.0
Okumuyorum	1	5.0
Toplam	20	100.0

Veri Toplama Araçları

Aile bilgi formu. Veri toplama aracı olarak öncelikle ailelerin demografik bilgilerinin olduğu "Aile Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu form anneler ile yüz yüze görüşülerek araştırmacılar tarafından doldurulmuştur.

Erken çocukluk dönemi yazı farkındalığı kontrol listesi. Çalışma grubundaki çocuklara ön test ve son test uygulaması olarak yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmek amacıyla Işıtan ve Akoğlu (2016) tarafından geliştirilen "Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Araç, araştırmacılar tarafından 48 - 72 aylık çocukların yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Araç toplam 33 maddeden oluşmakta ve uygulama sırasında Bilgin Adalı tarafından yazılan "Arkadaşım Papi" isimli resimli öykü kitabı kullanılarak çocukların yazı farkındalığı becerileri değerlendirilmektedir (Adalı, 2011). Aracın güvenirliğinin saptanması için Kuder-Richardson 20 formülü kullanılmıştır ve iç tutarlılık güvenirlik katsayıları kitap ve yazı düzeni bölümü için (20 madde) .74, sözcükler bölümü için (10 madde) .76, harfler bölümü için (3 madde) .62'dir. Aracın diğer bölümünde çocukların kalem tutma ve harf çizim

becerilerine bakılmaktadır.

Okuma kayıt formu. Annelerden çocuklarına kitap okuduktan sonra okuma bilgilerini kaydedecekleri "Okuma Kayıt Formu"nu doldurmaları istenmiştir. Bu formda kitabın okunduğu tarih, kitap okuma sayısı, kitap okuma süresi ve genel görüşlerin yazılacağı bölümler bulunmaktadır.

Resimli kitaplar. Resimli kitaplar araştırmacılar tarafından alan yazında önerilen ölçütler temelinde seçilmiştir. Kitapların seçiminde kullanılan ölçütler şunlardır: (1) Çocukların yaş ve gelişimine uygun, ilgi duydukları kitaplar, (2) Yazı farkındalığını destekleyen kitaplar, (3) Aşina olunmayan kitaplar. Bu ölçütler kullanılarak 100'ün üzerinde resimli kitap incelenmiş tüm ölçütleri karşılayan 8 resimli kitap bu çalışma uygulaması için seçilmiştir.

Deneysel Uygulama İşlemi

Çalışmada anneler ile yüz yüze görüşülüp araştırmanın amacı açıklanmıştır. Anneler aile bilgi formu doldurmuştur. Ön test olarak "Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi" çocuklara sessiz ve çocukların rahat olduğu ev ortamında uygulanmıştır. Annelerden toplam 8 adet resimli kitap okumaları istenmiştir. Daha sonra annelere önce 4 kitap verilmiştir. Annelerden bu kitapları istenen sırasıyla haftada 2 kez okumaları istenmiştir. Dördüncü haftada annelerle tekrar görüşülmüş, uygulama hakkında genel bilgi alınmış ve diğer 4 kitap verilmiştir. Aynı şekilde annelerin çocuklarına düzenli olarak diğer kitapları okumaları istenmiştir. Anneler okuma tarih ve saatlerini, sürelerini "Okuma Kayıt Formu"na kaydetmişlerdir. Sekizinci hafta sonunda anneler okuma işlemini tamamladığında son test uygulaması yapılmıştır. Annelere kitap okuma yöntemiyle ilgili hiçbir eğitim verilmemiştir. Sadece verilen kitapları çocuklarına okumaları istenmiştir. Bu çalışmada hiç eğitim verilmeden sadece düzenli kitap okuma etkinliğinin çocuk üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Veri Analizi

Ev temelli aile okuma uygulamasının çocukların erken yazı farkındalığı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımlı örneklem T-Testi ve Wilcoxon testi kullanılmıştır. Veriler SPSS 24 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Ev temelli aile okuma uygulamasının çocukların yazı farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışmada, kitap okuma uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan "Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi"nin tüm alt boyutlarında ön testten son teste çocukların puanlarında bir artış olduğu gözlenmiştir. Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo III
Örneklemi Oluşturan Çocukların Ön Test ve Son Test Puanları

Boyut	Ölçüm	Ortalama	n	Std. Sapma	Ort. Std. Hata
Kitap ve yazı düzeni	Ön test	13,2000	20	3,22164	,72038
	Son test	14,6000	20	3,25091	,72693
Yazı bilgisi	Ön test	1,6000	20	1,04630	,23396
	Son test	1,8000	20	1,00525	,22478
Harfler	Ön test	3,3000	20	1,78001	,39802
	Son test	3,7500	20	1,58529	,35448
Sözcükler	Ön test	1,3500	20	1,75544	,39253
	Son test	2,8500	20	2,00722	,44883
Genel Toplam	Ön test	18,9000	20	7,04796	1,57597
	Son test	22,8000	20	5,54028	1,23884

Tablo 3'te çocukların ön testten son teste puanlarda gözlenen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı kitap ve yazı düzeni, harfler, sözcükler ve genel toplam boyutları için bağımlı örneklem t-testi ile incelenmiştir. Normallik varsayımının karşılanmadığı yazı boyutunun verileri ise Wilcoxon testi ile incelenmiştir. Sonuçlar "Kitap ve yazı düzeni" (t=1.85, df=19, *p*=0.08), "Harfler" (t=1.69, df=19, *p*=0.11) ve "Yazı" (Z=1.63, *p*=0.10) boyutlarında gözlenen puan artışının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını, buna karşın "Sözcük" boyutu puanları (t=3.38, df=19, *p*=0.003) ve Genel toplam (t=3.43, df=19, *p*=0.003) puanlarındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan "Sözcük" boyutu (d=0.81, % 95 GA:0.17-1.46) ve Genel Toplam (d=0.71, % 95 GA:0.08-1.35) puanlarındaki artış için hesaplanan etki büyüklüğü orta etkinin üstünde bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre nitelikli resimli kitaplar çocuklara düzenli şekilde okunduğunda çocukların kitaptaki sözcükleri fark ettikleri, sözcükler hakkındaki farkındalıklarının arttığı bulunmuştur. Başka bir deyişle uygulanan okuma uygulamasının çocukların yazı farkındalıklarının ölçülen boyutlarında yaklaşık bir standart sapmalık artışa neden olduğu gözlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ev ortamında annelerin okul öncesi dönemde bulunan çocuklarına düzenli kitap okumalarının çocuklarının yazı farkındalıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmaya katılan annelere kitap okuma teknikleri konusunda hiçbir eğitim verilmemiş ve bilgilendirme yapılmamıştır. Çalışmada annelerin sekiz hafta süresince belirli ölçütler doğrultusunda seçilen nitelikli kitapları çocuklarına okumalarının çocuklarının erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemek hedeflenmiştir.

Müdahale çalışmaları için seçilen kitapların özelliklerinin önemi alan yazındaki çalışmalarda vurgulanmıştır. Araştırmada resimli kitapların seçiminde çeşitli ölçütler kullanılmıştır. Ölçütler şunlardır: (1) Çocukların yaş ve gelişimine uygun, ilgi duydukları kitaplar: Çocuklar için ne tür kitap seçileceği, çocukların hangi kitap türlerini tercih etme eğiliminde oldukları düşünülmelidir. Çünkü seçilen kitaplar çocukların katılım ve okuma motivasyonları üzerinde etkilidir ve okuma etkinliğinden daha fazla fayda sağlanması desteklenmiş olur (McNair, 2011). Yine Bus (2001), çocuğun okumaya ilgisinin kitap okuma deneyiminin doğası ile nasıl desteklenebileceğini incelemiştir. Anne-baba, çocuğa "çocuğun dünyası ile kitabın dünyası arasındaki uyuşmazlık" arasında bağ kurarak okunmasının çocuklara eğlenceli okuma deneyimi sunduğunu, çocuğun ilgisini arttırdığını belirtmiştir. (2) Yazı farkındalığını destekleyen kitaplar. Justice, Pullen ve Pence (2008) erken okuryazarlık becerilerini destekleyen kitap okuma çalışmalarında yazı farkındalığını destekleyen özellikte kitaplar seçilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Kitapların resimlendirme, içerik ve fiziksel özellikler bakımından nitelikli olmasına dikkat edilmiş, özellikle yazı farkındalığı ve sözcük bilgisini destekleyen kitaplar seçilmeye çalışılmıştır. Kitaplarda farklı yazı tipleri ve punto boyutları ile yazılmış harf veya sözcükler, belirgin biçimde harflerin sayfada yer alması, farklı renkte büyük olması, metin balonlarında bazı ifadelerin gösterilmesi veya kafiye ve ses tekrarının kullanılması gibi özellikler bulunmaktadır. (3) Aşina olunmayan kitaplar; kitap seçiminde üzerinde durulan bir diğer konu ise çocuk ve annelerin daha önceden bilmediği kitaplar olmasıdır. Phillips ve McNaughton (1990) yaptıkları çalışmada kitabı okuyan kişinin kitaba aşina olup olmaması okuma etkinliğinin içeriğini değiştirebildiğini saptamışlardır. Morrow (1988) yaptığı araştırmada tanıdık-aşina bir kitabı okurken, okuyan yetişkinin bilmediği bir kitaptan daha çok bir yazı ve hikaye yapısı hakkında konuştuğunu saptamıştır.

Yukarıda belirtilen tüm bu ölçütler düşünülerek çalışma için kitaplar belirlenmiştir. Çalışma sonucunda tüm anneler düzenli olarak çocuklarına kitap okumuşlardır. Sekiz haftalık okuma uygulaması için ön test ve son test olarak uygulanan "Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi"nin "Kitap ve yazı düzeni", "Harfler" ve "Yazı" boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, buna karşın "Sözcük" boyutu ve "Genel toplam" puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. "Sözcük" boyutu ve "Genel Toplam" puanlarındaki artış için hesaplanan etki büyüklüğü orta etkinin üstünde bulunmuştur. Başka bir deyişle annelerin ev ortamında çocuklarına sadece düzenli nitelikli çocuk kitapları okuduğunda bile çocukların yazı farkındalığı becerilerinde artış olduğu saptanmıştır.

Yapılan çalışmanın sonuçlarından biri, okul öncesi dönemde çocuklara herhangi bir okuma tekniği

uygulamadan da düzenli kitap okumanın faydalı olduğudur. Yetişkinlerin çocuklara kitap okuması onların kitapta geçen farklı cümleler içinde yeni kelimeler duymalarını sağlamaktadır. Kelime çeşidi açısından zengin kitaplar (kalem, kitap gibi cins isimler ile sözcük dağarcığını geliştiren kelimeleri de barındıran), bunu sağlamada önemlidir. Ayrıca kitaplar genellikle aynı kelimeleri farklı gramer yapılarında kullanarak çocuklara kelimelerin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığına dair bilgiler sunmaktadır. Kitap metinleri yalın ve kısa cümlelerden oluştuğundan günlük konuşma diline nazaran daha az kelime sunmaktadır (Dickinson ve Tabors 2001'den akt. Dickinson, Griffith, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2012) ve bu sebeple kitapta geçen kelimelerin günlük konuşmalara nazaran daha geniş yelpazede çocuklar tarafından kullanılmasına olanak vermektedir. Çalışma sonuçlarına paralel olarak kitap okuma sırasında çocukların sözcük bilgileri doğal olarak desteklenmektedir.

Bus ve diğerleri (1995) paylaşımlı hikaye kitabı okunmasının, küçük çocukların yazılı dilin kurallarını öğrenmelerinde etkili olduğunu ve dolayısıyla kitap okunmasının çocuklar için yazı hakkında bilgi edinmelerinde kolay ve etkili bir yol olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada "Harfler" alt boyutunda ön test ve son test arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Benzer olarak yapılan çalışmalar çocukların genellikle kitap okunurken harflere dikkat etmediğini göstermiştir (Evans ve Saint-Aubin, 2005; Justice, Skibbe, Canning ve Lankford, 2005). Ancak çocuklar yaşları arttıkça kitaptaki yazılara olan ilgileri artmaktadır (Roy-Charland, Saint- Aubin ve Evans, 2007). Bu sebeple yazı farkındalığı becerileri de desteklenmelidir. Justice ve Ezell (2002) yetişkinlerin çocuklara etkileşimli tekniklerle kitap okurken özellikle sözcük bilgisi ve ses bilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye çalıştıklarını, yine yetişkinlerin özellikle hikaye metnini kavranmasına öncelik verdiklerini bulmuşlardır. Ebeveynlerde okuma sırasında yazı farkındalığını destekledikleri bu bileşenlerin önüne geçeceği endişesi olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmada ön test ve son test değerlendirmeleri sonucunda çocukların aldıkları "Genel Toplam" puanlarda yazı farkındalığı becerilerinin arttığı görülmüştür. Mol, Bus ve De Jong (2009) yaptıkları meta-analiz çalışmasında müdahaleli kitap okumanın çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini desteklediği hipotezinden yola çıkarak, 31 deneysel çalışmayı ele almışlar ve etkileşimli kitap okuma tekniğinin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sonuçlar, çocukların sözel dilin yanı sıra yazı bilgilerinin de okuma oturumları öncesi, sırası ve sonrasında arttığını göstermiştir. Sözel dil becerilerindeki büyümenin yaklaşık %6'sı, etkileşimli okuma müdahalesi ile açıklanmıştır (r=.25). Çünkü etkileşimli kitap okuma özellikle çocukların sözel dil becerilerini ve kelime haznelerini destekleyen müdahaleleri kapsadığından bu sonucun çıkması muhtemeldir. Araştırma sonucunda ifade edici sözcük becerilerinin (kelime haznesi) %8'ini açıklayan orta derecede bir etki büyüklüğü bulunmuştur (r =.28). Araştırmanın ilginç sonuçlarından biri de aynı okuma programında yetişkinler okuma sırasında yazı farkındalığını destekleme teknikleri konusunda eğitilmemiş olsalar da okul öncesi çocukların alfabetik bilgisindeki varyansın %7'si interaktif okuma programı ile açıklanabilir. Çocuklar yaşları arttıkça yazıya ilgileri arttığından herhangi bir teknik kullanılmasa da yazı farkındalığı okuma sırasında desteklenebilmektedir.

Yine bu çalışmada okuma uygulamasının yazı farkındalığını desteklemesine sebep olarak seçilen kitapların özellikle yazı farkındalığını destekleyecek türde kitaplar olması düşünülebilir. Benzer olarak Justice ve Lankford (2002) alternatif olarak, hikaye kitabının kendisi yazı farkındalığını destekler nitelikte olduğunda (farklı yazı tipleri ve punto boyutları ile yazılmış harf veya sözcükler, belirgin biçimde harflerin sayfada yer alması, farklı renkte büyük olması, metin balonlarında bazı ifadelerin gösterilmesi veya kafiye ve ses tekrarının kullanılması gibi) çocuktaki yazı bilgisi ve yazı farkındalığını artırabildiğini belirtmişlerdir. Mol ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada, inceledikleri müdahale çalışmalarında kullanılan hikaye kitaplarının yazı farkındalığı açısından nasıl türde olduklarından bahsedilmediğine dikkat çekmişlerdir. Ancak müdahale çalışmaları için seçilen kitaplar özellikleri büyük önem taşımaktadır. Yapılan çalışmanın amacına hizmet edecek özellikte kitaplar seçilmesi gerektiği müdahale araştırmalarında vurgulanmıştır (Justice ve diğerleri, 2008; Roy-Charland ve diğerleri, 2007).

Alan yazında planlanan çalışmalarda okunan kitaplara aşina olma durumu ve okuma tekrar sayısı da önem taşımaktadır. Çalışmada her kitabın haftada 2 kez okunması istenmiştir. Çocukların kitap okuma

sırasında yazı hakkında ne kadar öğrendiklerini yetişkinlerin sözel olarak yazıya dikkat çekme derecesine ve kitapların özelliklerine bağlı olduğunu göstermektedir. Çocukların yaşı arttıkça kitap okuma sırasında hikayeyi daha iyi kavradıklarından kitaptaki harf ve yazılara dikkat edebilirler.

Bir diğer konu ise aynı kitabın okunma sayısıdır. Bir hikayenin tekrar tekrar okunması nedeniyle hikaye içeriğine aşina olmak, çocukların dikkatini metnin diğer özelliklerine kaydırmak için yeni fırsatlar yaratabilir. Kitap okuma sırasında kitabın içeriği hakkında konuşmak, ebeveynlerin çocuklarına okurken yaptıkları en yaygın yorum türüdür. Bununla birlikte, okuma etkileşimleri sırasında meydana gelen konuşma türü, bir çocuğun veya ebeveynin kitabın okunmasına ne kadar aşina olduğuna bağlı olarak değişebilir. Örneğin, Phillips ve McNaughton (1990), ebeveyn-çocuk kitap okuma etkileşimleri sırasında ebeveynin konuşmasının ilk olarak hikaye metninin anlamına odaklandığını, ancak tekrarlanan okumalarda ise ebeveynlerin çocuklarına hikaye ile ilgili tahminler ve çıkarımlar yapmalarını istemeye başladığını tespit etmiştir.

Alan yazında çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinin kuramsal temelleri Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik modeline dayanmaktadır (akt. Greenwood, Hutton, Dudley ve Horowitz-Kraus, 2019). Bu modele göre dil gelişimi için ekolojik model çocuğun dil becerilerinin desteklenmesinde çocukla kurulan ilişkiye bağlıdır. Genişletilmiş Bronfenbrenner modeli, ev okuryazarlık ortamının yetersiz olması, yani annenin düşük sosyo-ekonomik düzey gibi sebeplerden dolayı okuma yazma kabiliyetinin zayıf olması durumunda annelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini daha az desteklediği, daha az kitap okudukları, eğitimin kalitesi ve katılımla ilişkilendirileceğini göstermektedir (Horowitz-Kraus, Hutton, Philean ve Holland, 2017). Kısaca çocuklara kitap okunması ebeveynlerin ev ortamında çocuklarının gelişimlerini desteklemelerini ve çocuk ile ebeveyn arasında olumlu etkileşim kurulmasını sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar ev ortamında ebeveynlerin çocuklarına kitap okumalarının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu yönündedir. Lonigan (1994) ile Ezell ve Justice (2005) sosyoekonomik düzey, geçmiş yaşantı veya mizacı dikkate almaksızın okul ve ev ortamında yapılan paylaşımlı kitap okuma programlarının çocukların okuma gelişimleri için fayda sağlayacaklarını savunmuşlardır.

Kitap okuma, bilişsel kontrol ve dil becerilerine dayanan edinilmiş bir beceridir. Son yıllarda küçük çocuklara kitap okumanın dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerileri dışında beyindeki etkileri üzerine de çalışmalar yürütülmektedir (Grenwood ve diğerleri, 2019; Hutton ve diğerleri, 2015; Hutton ve diğerleri, 2017). Ev ortamında okul öncesi çağdaki çocuklara kitap okuma sırasında çocukların parietal-temporal-oksipital lobları aktivasyonları ile hikaye dinleme, zihinsel imgelem ve hikayeyi anlamak için korteks desteklenmesi arasında pozitif korelasyon olduğu saptanmıştır. Raikes ve diğerlerinin (2006) yaptığı çalışma, ilk üç yılda bebeklere anneleri tarafından kitap okunmasının beyinlerinin aktivasyonlarını olumlu etkilediğini desteklemektedir.

Sonuç olarak çocuklara ebeveynleri tarafından ev ortamında düzenli ve çocukların gelişimlerine uygun nitelikli kitap okunması üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Özellikle yazı farkındalığı becerilerinin doğal olarak desteklenmesi için çocuklara kitap okunması gerekmektedir.

Yürütülen çalışma orta sosyo-ekonomik düzeydeki 20 aile ile sınırlıdır, çalışmada kontrol grubu yer almamaktadır, izleme testi yapılmamıştır ve ailelere okuma konusunda bir eğitim verilmemiştir. İleriki çalışmalar farklı sosyoekonomik düzeydeki aileler ile deney ve kontrol gruplu deneysel araştırmalar deseninde tasarlanabilir. Bu tür uygulamaların etkisinin ne derecede kalıcı olduğunu incelemek amacıyla son test sonrası izleme testi yapılabilir. Ebeveynlere farklı kitap okuma teknikleri hakkında verilen eğitimlerin benzeri yaş grubundaki ve daha küçük çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.*

Çatışma beyanı: *Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.*

Destek ve teşekkür: *Bu çalışma, Balıkesir Üniversitesi tarafından desteklenmiştir, BAP Proje No: 2016/0046.*

Kaynaklar

Adalı, B. (2011). *Arkadaşım Papi.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Altıparmak, S. (2010). *Parental perceptions on emergent literacy in early childhood year* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Arıcı, M. ve Tüfekci Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikaye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 33*(1), 100-120. doi: 10.33308/26674874.201933195

Burgess, S. R., Hecht, S. A. ve Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 37*(4), 408-426. doi:10.1598/RRQ.37.4.4

Bus, A. G. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.) Handbook of early literacy research (s. 179–191) içinde. New York: Guilford Press.

Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H. ve Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*(1), 1-21. doi: 10.3102/00346543065001001

Cengiz, Ö. (2013). Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil. *Edebiyat Fakültesi Dergisi, 30*(1), 97-114.

Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, *42*(1), 1-33. doi: 10.17763/haer.42.1.h78l676h28331480

Cook, T. D. ve Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.

Coyne, M. D., McCoach, D. B. ve Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, *30*(2), 74–88. doi: 10.2307/30035543

Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(4), 489-503.

DeLaCova, A. (2003). *Prompting parent involvement in preschool children's early literacy development* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). The Florida State University College of Human Sciences, Tallahassee, Florida.

De Temple, J. ve Snow, C. E. (2003). Learning words from books. A. van Kleeck, S. A. Stahl ve E. B. Bauer (Ed.) Center for Improvement of Early Reading Achievement, CIERA. On reading books to children: Parents and teachers (s. 16-36) içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M. ve Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the World. *Child Development Research*, 2012, 1-15. doi:10.1155/2012/602807

Ergül, C., Sarıca, A. D., Akoğlu, G. ve Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *International Journal of Instruction, 10*(1), 187-202. doi: 10.12973/iji.2017.10112a

Evans, M. A. ve Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: Evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science, 16*(11), 913-920. doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01636.x

Ezell H. K. ve Justice L. M. (2005). *Shared storybook reading*. Baltimore, MD: Brooks Publishing.

Greenwood, P., Hutton, J., Dudley, J. ve Horowitz-Kraus, T. (2019). Maternal reading fluency is associated with functional connectivity between the child's future reading network and regions related to executive functions and language processing in preschool-age children. *Brain and Cognition,* 131, 87–93. doi:10.1016/j.bandc.2018.11.010

Hammer, C. S., Miccio, A. W. ve Wagstaff, D. A. (2003). Home literacy experiences and their relationship to bilingual preschoolers' developing english literacy abilities: An initial investigation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34*(1), 20–30. doi: 10.1044/0161-1461(2003/003)

Hammer, C. S., Nimmo, D., Cohen, R., Clemons, H. ve Achenbach, A. (2005). Book reading interactions between African American and Puerto Rican Head Start children and their mothers. *Journal of Early Childhood Literacy, 5*(3), 195–227. doi: 10.1177/1468798405058683

Horowitz-Kraus, T., Hutton, J., Philean, K. J. ve Holland, S. K. (2017). *Better maternal reading fluency is related to stronger functional connectivity in future reading networks in preschool children*. San Francisco: Cognitive Neuroscience Society.

Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K. ve the C-MIND Authorship Consortium (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics, 136*(3), 466–478. doi: 10.1542/peds.2015-0359

Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T. ve Holland, S. K. (2017). Story time turbocharger? Child engagement during shared reading and cerebellar activation and connectivity in preschool-age children listening to stories. *Plos One, 12*(5), 1–50. doi: 10.1371/journal.pone.0177398

Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(3), 1071-1086.

Işıkoğlu Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M. ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 15*(1), 125-135. doi:10.17051/io.2016.05211

Işıtan, S. ve Akoğlu G. (2016). Yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(3), 1333-1352. doi: 10.7827/TurkishStudies.9111

Justice, L. M. ve Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print aware-ness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *11*(1), 17-29. doi:10.1044/1058-0360(2002/003)

Justice, L. M. ve Lankford, C. (2002). Preschool children's visual attention to print during storybook reading: Pilot findings. *Communication Disorders Quarterly*, *24*(1), 9-19. doi: 10.1037/0012-1649.44.3.855

Justice, L. M., Pullen, P. C. ve Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, *44*(3), 855-866. doi: 10.1037/0012-1649.44.3.855

Justice, L. M., Skibbe, L., Canning, A. ve Lankford, C. (2005). Pre-schoolers, print and storybooks: An observational study using eye movement analysis. *Journal of Research in Reading*, *28*(3), 229-243. doi:10.1111/j.1467-9817.2005.00267.x

Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 135-149.

Lonigan, C. J. (1994) Reading to preschooler exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review, 14*(3), 303–323. doi: 10.1006/drev.1994.1011

Lonigan, C .J. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. Wasik B. H. (Ed.), Handbook of family literacy (s.57–82) içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lopez, L. M. (2005). A look into the Homes of Spanish-Speaking preschool children. Cohen, J., McAlister, K. T., Rolstad, K. ve MacSwan, J. (Ed.), *ISB4: Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism* (s. 1378–1383) içinde. Somerville, MA: Cascadilla Press.

McNair, J. C. (2011). "It was like a book buffet!" Parents and children selecting African American children's

literature together. *The Journal of Negro Education*, *80*(2), 163-175.

Mol, S. E., Bus, A. G. ve De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as wellas oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007. doi:10.3102/0034654309332561

Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, *23*(1), 89–107. doi: 10.2307/747906

Morrow, L. M. ve Gambrell, L. B. (2002). Literature-based instruction in the early years. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.), Handbook of early literacy research (s. 348-360) içinde. Spring Street, NY: Guilf.

Needlman, R, Fried, L. E., Morley, D. S. , Taylor, S. ve Zuckerman, B. (1991). Clinic-based intervention to promote literacy. A pilot study. *Am J Dis Child*, *145*(8), 881–884. doi: 10.1001/archpedi.1991.02160080059021

Needlman, R., Toker, K. H., Dreyer, B. P., Klass, P. ve Mendelsohn, A. L. (2005). Effectiveness of a primary care intervention to support reading aloud: A multicenter evaluation. *Ambulatory Pediatrics, 5*(4), 209-215. doi:10.1367/A04-110R.1

Okuyucu-Akdaş, E. ve Deniz, Ü. (2015). Anasınıfına devam eden çocukların kitap ile birlikteliklerine ve ailelerinin özelliklerine göre okuma olgunluklarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 15-27.

Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Özbek Ayaz, C., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2017). Ailelerin, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma aktivitelerinin düzeyini belirleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18*(1), 1-19.

Phillips, G. ve McNaughton, S. (1990). The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, *25*(3), 196–212. doi: 10.2307/748002

Polat Unutkan, Ö. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 285- 293.

Raikes, H., Pan, B. A., Luz, G., Tamis-Lemonda, C. S., Brooke-Gunn, J., Constantine, J. ve Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development, 77*(4), 924–953. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x

Roberts, J., Jurgens, J. ve Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*(2), 345–359. doi: 10.1044/1092-4388(2005/024)

Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J. ve Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *30*(6), 677-694. doi:10.1016/j.appdev.2009.01.003

Rosenkoetter, S. ve Barton, L. (2002). Bridges to literacy: Early routines that promote later school success. *Bridges* to *literacy*: *Early routines* that *promote later school success*. *Zero* to *Three*, *22*(4), 33–38.

Roy-Charland, A., Saint-Aubin, J. ve Evans, M. A. (2007). Eye movements in shared book reading with children from kindergarten to Grade 4. *Reading and Writing, 20*(9), 909-931. doi:10.1007/s11145-007-9059-9

Schickedanz, J. A. ve McGee, L. M. (2010). The NELP report of shared story reading interventions (Chapter 4): Extending the story. *Educational Researcher, 39*(4), 323-329, doi: 10.3102/0013189X10370206

Sharif, I., Reiber, S. ve Ozuah, P. O. (2002). Exposure to Reach Out and Read and vocabulary outcomes in inner city preschoolers. *Journal of the National Medical Assocation, 94*(3), 171–177.

Smith, S. S. ve Dixon, R. G. (1995). Literacy concepts of low-and middle-class four-year-olds entering preschool.

The Journal of Educational Research, 88(4), 243-253. doi: 10.1080/00220671.1995.9941305

Snow, C. E., Burns, S. ve Griffin P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC.: National Academy Press.

Storch, S. A. ve Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the developmental course of literacy in children from low-income backgrounds. P.R. Britto ve J. Brooks-Gunn (Ed.), New directions in child development: the role of family literacy environment in promoting young children's emerging literacy skills (s.53–71) içinde. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Turan, F. ve Akoğlu, G. (2014). Okul öncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(3), 153-166.

Vivas, E. (1996). Effects of story reading on language. *Language Learning, 46*(2), 189–216. doi:10.1111/j.1467-1770.1996.tb01234.x

Weigel, D. J., Martin, S. S. ve Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care, 176*(3-4), 357-378. doi:10.1080/03004430500063747

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. S. ve Angell, A. L. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*(5), 679-689. doi:10.1037/0012-1649.30.5.679

Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. S. Neuman ve D. Dickinson (Ed.), Handbook of early literacy research (s. 11–30) içinde. New York: Guilford.

Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, *89*(3), 420-432. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420

Zeece, P. D. ve Wallace, B. M. (2009). Books and good stuff: A strategy for building school to home literacy connections. *Early Childhood Education Journal, 37*(1), 35- 42. doi:10.1007/s10643-009-0325-0

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading story books to preschoolers supports their early literacy and school readiness skills as well as their receptive and expressive language skills (Ezell and Justice, 2005; Snow, Burns and Griffin, 1998; Storch and Whitehurst, 2001). Burgess, Hecht and Lonigan (2002) found that early literacy skills started to develop especially in the preschool period between the ages of 3-5 and shared/interactive story reading activities at home influence children's reading and language development. Bus, Van Ijzendoorn and Pellegrini (1995), on the other hand, have suggested that in the first 6 years of life, parents' reading a story book with their children (in other words, reading a shared book activities) was associated with academic skills, language development, emerging literacy skills, and future reading success. Morrow and Gambrell (2002) stated that the most important activity to support children's literacy skill in preschool period was story book reading to children both at home and in school. Early literacy skills can be supported not only in the school environment but also in the home environment. The aim of this study was to investigate the effect of home based family book reading activities on print awareness of young children. In this study, families have not received any training and information about book reading techniques. It was aimed to examine to the extent to which children's early literacy skills can be supported through regular book reading activities at home.

Method

In the present study, one group pretest - posttest pre- experimental design was used to investigate the effect of home based family reading activities on print awareness skills of young children. The convenience sample of the study consisted of 20 preschoolers (7 boys and 13 girls) and their mothers all from middle socio-economic status in Balıkesir Province. In this study, face to face interviews were conducted with mothers to inform them about the purpose of the study. The mothers voluntarily participated in the study and signed the consent form. The mean age of the mothers was 34.4 ± 4.9 years and the mean age of the children was 54.0 ± 11.7 months. Fifteen children enrolled in preschool and 5 children did not receive preschool education. "Family Information Form" was used to collect demographic data from parents. "Early Childhood Print Awareness Checklist" was used to assess children's print awareness skills in pre- and post-test in a quiet and comfortable home environment. A total of 8 picture books were distributed to the parents. These books were selected by the researchers based on the following criteria: (1) Story books that are appropriate for children's age, developmental level and interest, (2) Story books that support print awareness skills, (3) Story books that mothers and children are not familiar with. Mothers were asked to read a total of 8 picture books twice a week. The mothers were asked to record their reading dates and times on the Reading Record Form. Mothers did not receive any training or information about the methods of reading books to young children.

Results

In this study descriptive statistics, dependent sample T-test and Wilcoxon test were used for data analysis. The results of the study indicated that there was an increase in the scores of children from pre-test to post-test in all sub-dimensions of Early Childhood Print Awareness Checklist. However, the observed increase in the "book and writing order" and "writing" dimensions was no statistically significant. Nevertheless, the observed increases in the scores obtained in the "Word" dimension and "General Total Scores" were statistically significant. The calculated effect size for these significant increases were found to be above the moderate effect.

Conclusion

The results demonstrated that regularly reading quality picture story books at home, even without providing parents a training to do so, increases children's print awareness skills. This finding is noteworthy as it highlights the importance of the naturally occurring book reading activities at home on young children's early literacy skills. Such activities may also have potentials to promote positive interaction between the child and the parent thereby providing ample opportunities to support language development. Experimental

studies focusing on the effects of training programs about different reading techniques provided to parents on their children's early literacy skills were suggested. Further studies should also include more diverse samples of parents and children and includes children younger than 36 months.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 299-312.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 299-312.
DOI: 10.33308/26674874.2020342204

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Matematik Kaygısı ve Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin İncelenmesi[1]

Savaş AKGÜL*
Hasret NUHOĞLU**

Öz: Bu araştırma, üstün yetenekli ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin, matematik kaygısını yordama gücünü incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da üstün yeteneklilere yönelik eğitim veren iki özel eğitim kurumunun 3. ve 4. sınıfında 2017-2018 bahar yarıyılında öğrenim gören 121 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, öğrencilerin matematiğe yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Matematik Kaygısı Ölçeği (Bindak, 2005) ve mükemmeliyetçilik düzeylerini belirlemek amacıyla Baş (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, mükemmeliyetçilik alt boyutlarından hatalara duyarlılık ve şartlı benlik saygısının matematik kaygısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Söz konusu bağımsız değişkenler, birlikte, bağımlı değişken olan matematik kaygısı üzerindeki değişkenliğin %29'unu açıklamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Matematik Kaygısı, Mükemmeliyetçilik, Üstün Yetenekli Öğrenciler

Examining Mathematics Anxiety and the Level of Perfectionism of Gifted and Talented Students

Abstract: The current research was undertaken with the aim of predicting the effect of the 3rd and 4th grade gifted and talented students' perfectionism levels on their mathematics anxiety. The study sample consisted of 121 3rd and 4th grade gifted and talented students who were attending two different private primary schools for gifted and talented students in İstanbul during the 2017-2018 academic year, spring term. Data was collected through Mathematics Anxiety Scale for Elementary Students (Bindak, 2005), and Adaptive-Maladaptive Perfectionism Scale (AMPS), which was adapted into Turkish by Baş (2010). In line with the aim of the study, the Pearson correlation coefficient was estimated and linear regression analysis was conducted. The findings reveal that two sub-dimensions of perfectionism, Sensitivity to Mistakes and Contingent Self Esteem are significant predictors of mathematics anxiety. These independent variables, in the aggregate, predicts 29% of mathematics anxiety, the dependent variable.

Keywords: Mathematics Anxiety, Perfectionism, Gifted and Talented Students

Geliş Tarihi:26.04.2020 Kabul Tarihi:02.06.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

[1] Bu araştırmanın küçük bir örneklemle yapılan ön çalışması 25-28 Eylül 2013 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen 3. Uluslararası Üstün Yetenek Gelişimi ve Mükemmellik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: sakgul@biruni.edu.tr,
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-0436-2765
** Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: hasretnuhoglu@maltepe.edu.tr,
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9985-4203

Atıf için/ To cite:
Akgül, S. ve Nuhoğlu, H. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin matematik kaygısı ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 299-312.

Öğrenme sürecinin her aşamasında bilimsel hayatın gelişmesine büyük katkı sağlayan matematik, dünyanın anlaşılması için gerekli bir araç (Ernest, 1991) ve evrensel bir dildir (Wieschenberg, 1994). Öğrencilerin matematik başarıları ve matematik becerilerinin kazanılması eğitimin her basamağında önemlidir (Engelhard, 1990). Bireylerin matematik yeterlilikleri, pek çok faktörden etkilenir. Öğrencilerin bir kısmının hata yapma korkusuyla matematik etkinliklerinden uzak durmasını göz önünde bulundurursak, matematik yeterliğini belirleyen en önemli faktörlerden birinin de matematik kaygısı olduğunu görebiliriz (Bai, 2011; Baloglu ve Koçak, 2006; Betz, 1978; Harper ve Daane, 1998; Hembree, 1990; Ma, 1999; Reynolds, 2003).

Altmış yılı aşkın bir süredir birçok araştırmaya konu olan matematik kaygısının birçok tanımı vardır. Matematik kaygısı, matematiğe karşı duygusal bir tepki (Draeger ve Aiken, 1957), sayılar ve matematik ilişkisinde yaşanan beceri eksikliği (Krantz, 1999), matematik problemlerinin çözümüne engel olan mantık dışı bir durum (Buckley ve Ribordy, 1982), sayılarla işlem yapma ve problem çözmede gerginlik hissetmek (Şahin, 2000), çaresizlik ve zihin düzensizliği hali olarak (Tobias ve Weissbrod, 1980) tanımlanmaktadır.

Matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunan çalışmalar vardır (Engelhard, 1990; Fumer ve Berman, 2003; Satake ve Amato, 1995). Erktin, Dönmez ve Özel (2006), matematik başarısındaki değişkenliğin yaklaşık yüzde yirmisini matematik kaygısının belirlediğini ifade etmişlerdir. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri yapılan çalışmalarında Mutlu, Söylemez ve Yasul (2017) matematik kaygısının matematik başarısındaki değişkenliğin yüzde otuz beşini açıkladığını belirtmişlerdir. Yenilmez ve Özbey'in (2006) çalışmalarında, öğrencilerin matematik başarısı arttıkça kaygı düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Yüksel-Şahin (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin matematik kaygısı azaldıkça matematik başarısının arttığı ifade edilmiştir. Bu çalışmalara ek olarak Sarı ve Ekici (2018) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarısı ile matematik kaygısı arasında negatif ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmalar normal zihinsel gelişim gösteren öğrencilerle yapılmıştır. Ancak, "Farklı zihinsel gelişim gösteren öğrencilerin matematik becerileri normal gelişim gösteren öğrencilerle benzerlik gösterir mi?" sorusuna cevap aranırken olağan gelişim gösteren akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren üstün yetenekli öğrencilerde durumun nasıl olduğunu incelemek önemlidir. Bir öğrencinin üstün yetenekli olduğunu söylemek için bahsedilen anlamlı farklılığın, genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, liderlik, yaratıcılık ve sanat/spor alanlarının an az birinde olması beklenir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Toplumların değişimi ve gelişimi açısından tüm bireylerin nitelikli eğitim ihtiyacının karşılanması yadsınamaz bir gereklilik ve gerçektir. Üstün yetenekli öğrenciler ise sahip oldukları yüksek potansiyel nedeniyle toplumsal değişim ve gelişimin öncüsü olarak görülmektedirler (Davaslıgil, 1991). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen eğitim programlarının zenginleştirilmesinde önemli bir yer tutan yeni yüzyılın önemli becerilerinden "analitik düşünme, tümevarımsal düşünme, tümdengelimsel düşünme ve eleştirel düşünme vb." üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için önemli bir disiplin alanı olarak matematik söylenebilir.

Araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin matematik yeterlilik ve başarısı açısından normal zihinsel düzeydeki akranlarına göre daha iyi olduklarını göstermektedir (Preckel ve Goetz, 2008). Araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin normal akranlarına göre daha yüksek matematik özyeterliğine sahipken (Pajares, 1996), daha düşük matematik kaygısı taşıdığını ifade etmektedir (Gürel, 2011; Hembree, 1990; Martin, 2002; Neihart, 1999). Bunların yanı sıra bazı araştırmalar üstün yetenekli öğrenciler arasında akademik başarısızlık korkusunun yaygın olduğunu iddia etmektedirler (Hayes ve Levitt, 1982).

Uluslararası araştırmaların gösterdiği bu gerçek, matematik kaygısı fenomenini üstün yetenekli öğrenciler açısından incelemeyi gerektirmektedir. Bu araştırmanın üstün yetenekli öğrencilerle yapılmak istenmesinin en önemli nedenlerinden birisi de, Türkiye'nin uluslararası değerlendirme araştırmalarındaki matematik yeterliliğinin istenilen düzeyde olmamasıdır. Türk öğrencilerin, özellikle üst düzey başarı gösteren öğrenci oranında Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ülkeleri ortalamasının beşte birinde, değerlendirmeye katılan bütün ülkelerin dörtte birinde olmasıdır. Son iki Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) değerlendirmesinde bu durumun daha da kötüye gittiği ortaya çıkmaktadır (Anıl, Özer

Özkan ve Demir, 2015; Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016).

Üstün yeteneklilerle ilgili yapılan araştırmalarda incelenen duyuşsal faktörler arasında kaygı ve mükemmeliyetçilik önemli bir yer tutmaktadır (Colangelo, 2002; Gürel, 2011; Neumeister, 2004). Üstün yetenekli öğrencilerin sahip olduğu matematik kaygısının nedenleri ile ilgili yapılan çalışmalar (Martin, 2002) üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları mükemmeliyetçilik özelliklerinin (Parker, 1997) matematik dersindeki performanslarını düşürerek matematik kaygılarının yükselmesine neden olduğunu göstermektedir (Parker ve Mills, 1996; Tsui ve Mazzocco, 2007).

Matematik kaygısına neden olabilecek mükemmeliyetçilik kavramına bakarsak Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre mükemmeliyetçilik, mükemmel olma yolunda aşırı çaba sarf etme olarak tanımlanmış olsa da alanyazın incelendiğinde, mükemmeliyetçilik çaba dışında çok farklı boyutlarla da ele alınmıştır. Mükemmeliyetçilik tanımlamalarında bir uzlaşma olmamasının nedenlerinde birisi de üstün yetenekli kişilerle mükemmeliyetçi bireylerin birbirinden ayrılamamasıdır (Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009). Mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan bireyler kendilerine yüksek standartlar koyma ve başarıya ulaşmak için performanslarına eleştirel bakış açısı ile yaklaşma eğilimindedirler (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990).

Hewitt ve Flett (1991), mükemmeliyetçiliği zorlu hedefler için çaba gösterme ve kişinin performansını eleştirel bir şekilde değerlendirme eğilimi olarak tanımlamaktadırlar. Mükemmeliyetçiliğin kişilerde gösterdiği farklılıklar çok çeşitli uyum problemleriyle bağlantılı olarak görülmüştür. Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik konusunda tam bir uzlaşma olmadığı görülmektedir. Leana-Taşcılar ve Kanlı (2014), yaptıkları araştırmada zekâ ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edemezken, eğitim alanında çalışan birçok eğitimci ve araştırmacı (Adderholt-Elliot, 1987; Parker, 1997; Parker ve Adkins, 1995) mükemmeliyetçilik ile üstün yetenekliliği ilişkilendirmiştir. Roeper City ve Üstün Yetenekliler Okulu'nun kurucu ortağı Roeper (1982), üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçi olduklarını gözlemlemiştir. VanTassel-Baska (1998), üstün yetenekli çocukların çoğunun mükemmeliyetçilik özelliği gösterdiğini, bu çocukların enerjilerini gereksiz yere her şeyi mükemmel yapmaya odakladıklarını ve eğer kendileri ya da başkaları onların çevresinde hata yaparlarsa rahatsız olduklarını belirtmiştir. LoCicero ve Ashby (2000) son yıllarda yapılan çalışmalarda üstün yetenekli öğrencilerin genellikle uyumsuzluk, düşük benlik saygısı, mesleki kararsızlık, depresyon, cesaretsizlik ve umutsuzluk gibi duygusal karmaşalar yaşayan mükemmeliyetçi bir grup olarak değerlendirildiklerini belirtmişlerdir. Bazı araştırmacılar (Orange, 1997; Schuler, 2000), üstün yetenekli öğrencilerin yaşıtlarından daha mükemmeliyetçi olduklarını ifade etmişlerdir. Parker ve Mills (1996) üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin mükemmeliyetçilik puanlarını karşılaştırdıklarında aralarında anlamlı bir farklılık bulamazken Roberts ve Lovett (1994), üstün yetenekli ergenlerin yaşıtlarından daha fazla mükemmeliyetçilik özelliği sergilediklerini ortaya koymuştur. Baker (1996), üstün yetenekli öğrencilerin diğerlerine göre mükemmeliyetçilik nedeniyle daha fazla strese girdiklerini, ancak mükemmeliyetçiliğin yalnızca üstün yetenekli öğrencilerin kendilerinin ya da çalışmalarının yeterliliğini ve başarısını takdir etmelerini kısıtladığı zaman klinik bir endişe olduğunu ortaya koymuştur.

Mükemmeliyetçilik sorununun büyük bir başarı ve umutsuzlukla gündeme geldiğini, uyum ya da uyumsuzlukla kendini gösterdiğini ve hiçbir öğrenci grubunun da üstün yetenekliler kadar mükemmeliyetçilikle içi içe olmadığını (Kornblum ve Ainley, 2005) söylemek mümkündür. Mükemmeliyetçiliğin uyumlu ve uyumsuz olarak ortaya çıkabildiği görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada, Mükemmeliyetçilik, Rice ve Preusser (2002) tarafından ortaya konan uyumlu uyumsuz mükemmeliyetçilik kavramıyla tanımlanmış ve bu tanıma dayalı olarak ölçülmüştür.

Matematik kaygısının; matematik başarısı, cinsiyet, tutum, öz-yeterlik, eğitim kademesi, sosyo-ekenomik statü ve meslek seçimi gibi değişkenlerle nasıl ilişkili olduğuna ilişkin ampirik veriler ortaya konmuş olmak ile birlikte üstün yetenekli öğrenciler özelinde matematik kaygısı ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır (Moore, 2010). Türkiye'de ise üstün yetenekli öğrencilerin matematik kaygısının mükemmeliyetçilik ile ilişkisine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Mükemmeliyetçiliğin genel kaygı düzeyiyle ilişkili olduğu ve nedensellik ilişkisi açısından bakıldığında kaygıya neden olan bir değişken olduğunu söylemek mümkündür. Genel kaygıda olduğu gibi matematik kaygısının da mükemmeliyetçilikten etkilendiği söylenebilir. Ancak "Bu etkinin üstün yetenekli öğrenciler için gerçekte var olup olmadığı, varsa düzeyi nedir?" sorusuna cevap veren ampirik verilere ihtiyaç vardır. Bu amaçla, araştırmada üstün yetenekli öğrencilerden toplanan verilerle mükemmeliyetçiliğin matematik kaygısını yordama gücü incelenecektir.

Yöntem

Bu araştırmada değişkenler, üzerinde herhangi bir müdahale olmadan ölçülmüş ve aralarındaki ilişki belirlenmeye çalışıldığı için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada mükemmeliyetçiliğin matematik kaygısını yordama gücü belirlenmeye çalışıldığı için ilişkisel tarama modellerinden yordayıcı korelasyon araştırma modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde üstün yeteneklilere yönelik eğitim veren iki farklı özel ilkokulun 2017-2018 eğitim öğretim bahar yarıyılında okuyan 45'i kız ve 76'sı erkek olmak üzere toplam 121 üstün yetenekli ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu okullar öğrenci seçiminde aday gösterme, görüşme, TKT (Temel Kabiliyetler Testi) aşamalarından sonra uygun görülen öğrencilere bireysel zekâ testi uygulayarak öğrenci seçimi yapmaktadır. Bireysel zekâ testi olarak, aday öğrencinin yaşına göre Stanford Binet Zekâ Testi ve WISC-R (Weschsler Intelligence Scale for Children-Revised) uygulanmıştır. Son aşamada zekâ bölümü WICS-R'da 130 ve üzerinde Binet Zekâ Testi'nde 140 ve üzerinde olan öğrenciler okula kayıt yaptırma hakkına sahip olmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği ve Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (UUMÖ) yardımıyla toplanmıştır.

İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği: İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygısı Ölçeği Bindak (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, geliştirme aşamasında Siirt ilinde bulunan farklı ilköğretim okullarının 7. sınıfına devam eden toplam 117 öğrenciye uygulanmıştır. Güvenirlik ve geçerlik analizleri bu veriler üzerinde yapılmıştır. Ölçek tek faktörden oluşmakta olup açıklanan varyans oranı %51,7 dir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Ölçek 10 maddeden oluşmakta bir madde (9. madde) kaygı için olumsuz diğerleri kaygı için olumlu maddelerdir. Puanlama, maddeler "her zaman" dan "hiçbir zaman" seçeneğine kadar 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanır (dokuzuncu madde tersten puanlanacak). Toplam puan = kaygı puanı olur. Yüksek puan yüksek kaygıyı temsil eder.

Ölçek, doğrudan ilkokul 3. ve 4. sınıf düzeyi öğrencileri için geliştirilmemiş olsa da araştırma üstün yetenekli öğrencilerle yapıldığı ve öğrencilerin ölçek maddelerini cevaplarken sorun yaşamadığı tespit edildiği için bu ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel olarak akranlarının 2-3 yıl önünde olmaları nedeniyle sorun yaşamadıkları düşünülebilir. Bu araştırma örneklemiyle elde edilen verilerle Cronbach Alfa değeri .91 olarak hesaplanmıştır.

Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (UUMÖ): Çocuklarda mükemmeliyetçiliği ölçmek amacıyla Rice ve Preusser (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Türkçeye Baş (2010) tarafından uyarlanmıştır. Çalışma 277 ilköğretim 4.- 8. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin orijinalinde olduğu gibi hatalara Duyarlılık, Şartlı Benlik Saygısı, Saplantılı Davranış ve Onay Gereksinimi adlı dört faktörlü yapıya sahip olduğu ortaya konmuştur.

Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları; Hatalara Duyarlılık için .63, Şartlı Benlik Saygısı için .51, Saplantılı Davranış için .61 ve Onay Gereksinimi için .66 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise aynı sıraya göre her bir alt boyut için .60, .61, .66 ve .78 olarak bulunmuştur. Uyumlu ve Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Türkçe uyarlaması çalışmaları bu ölçeğin ilköğretim dönemindeki

Türk öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerini ölçmek için kullanılabileceğini göstermiştir.

Bu araştırma örnekleminden elde edilen verilerle yapılan iç tutarlılık analizinde ölçeğin tamamı için cronbach alfa değeri .69 çıkmıştır. Hatalara Duyarlılık .65, Şartlı Benlik Saygısı .54, Saplantılı Davranış .51, Onay Gereksinimi .81 olarak bulunmuştur.

UUMÖ, 25 maddeden oluşan 4'lü Likert tipi bir ölçektir ("Bana hiç uymuyor" =1, "Bana biraz uyuyor"=2, "Bana çok uyuyor"=3 ve "Bana tamamen uyuyor"=4).

UUMÖ'nün hatalara duyarlık ve onay gereksinimi alt ölçeklerinin mükemmeliyetçiliğin olumsuz yönlerini yansıtan boyutlar olarak ve şartlı benlik saygısı alt ölçeği ve saplantılı davranış alt ölçeklerinin ise mükemmeliyetçiliğin nispeten olumlu bir boyutu olarak değerlendirilebildiği dikkat çekmektedir (Rice ve Preusser, 2002). Uyumlu mükemmeliyetçilik kavramı ise, mükemmel için çabalamanın olumlu özellikler ve uyumlu sonuçlarla bağlantılı olduğunu iddia etmektedir (Stoeber ve Rambow, 2007).

Baş (2010) tarafından uyarlanan UUMÖ'nün alt ölçekleri, ölçek numaraları ve ölçekten örnek maddeler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo I
UUMÖ'nün Alt Ölçekleri, Ölçek Numaraları ve Ölçekten Örnek Maddeler

UUMÖ	Alt ölçekler	Ölçek numaraları	Örnek maddeler
Uyumlu M.	Saplantılı davranış	3-6-9-13-21-23	Madde 3 Her şeyin hep düzenli olmasından hoşlanırım.
	Şartlı benlik saygısı	1-7-10-17-20-25	Madde 7 Bir şeyi iyi yaptığım zaman memnun olurum.
Uyumsuz M.	Hatalara duyarlılık	2-5-8-12-14-16-19-22-24	Madde 2 Hata yapmaktan korkarım.
	Onay Gereksinimi	4-11-15-18	Madde 4 Yaptığım işten dolayı övülmekten hoşlanırım, çünkü o zaman diğer kişiler de benim gibi olmayı ister.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmanın bağımsız değişkeni mükemmeliyetçilik ile bağımlı değişkeni matematik kaygısı arasında anlamlı bir doğrusal ilişki olup olmadığının saptanması için "Pearson Korelasyon Analizi" yapılmıştır. Mükemmeliyetçiliğin matematik kaygısını yordama gücünü belirlemek amacıyla "Çoklu Regresyon Analizi" yapılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 18 istatistik paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın problemi, "Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçiliği matematik kaygılarını yordamakta mıdır?" biçiminde ifade edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon yapılabilmesi için sağlanması gereken varsayımlar incelenmiştir. İlk olarak regresyon analizindeki her bir bağımsız değişken için örneklem sayısının en az 15 olması (Stevens, 2009) gerektiği varsayımına bakılmıştır. Mükemmeliyetçiliğin 4 alt boyutu, olduğu (4x15= 60) göz önüne alındığında örneklemin 121 kişiden oluşması bu varsayımın sağlandığını göstermektedir.

Bir diğer varsayım olarak, bağımsız değişkenler ve bağımlı değişkene ilişkin regresyon analizinin yapılabilmesi için söz konusu bağımsız değişkenlerin her birinin ve alt boyutlarının bağımlı değişkenle doğrusal bir ilişki göstermesi gerekmektedir (Karasar, 2000). Bu nedenle bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo II
Bağımsız Değişkenlerle Bağımlı Değişken Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Hatalara duyarlılık ve Matematik kaygısı	121	.482**	.000
Şartlı Benlik Saygısı ve Matematik Kaygısı	121	-.332**	.000
Saplantılı Davranış ve Matematik Kaygısı	121	.033	.722
Onay Gereksinimi ve Matematik Kaygısı	121	.023	.804

** p<.01

Tablo 2'deki bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde; matematik kaygısı ile mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutu hatalara duyarlılık arasında pozitif (r = .482), şartlı benlik saygısı ile negatif (r = -.332) yönde anlamlı bir ilişki vardır. Saplantılı davranış (r= .033) ve onay gereksinimi (r = .023) alt ölçeklerinden alınan puanlarla matematik kaygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu yüzden çoklu regresyon analizine hatalara duyarlılık ve şartlı benlik saygısı alt ölçekleri ile devam edilecektir.

Bağımsız değişkenler arasında multicollinearity (çoklu bağlantılılık) olmaması bir diğer varsayımdır. Bu varsayım da bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı ile Tolerans ve Varyans Artış Faktörü (VIF) değerleri açısından incelenmiştir. Çoklu bağlantılılık olmaması için kimi araştırmacılar korelasyon katsayısının mutlak değerinin .50'den küçük olması gerektiğini (Donath ve diğerleri, 2012) belirtirken bazı araştırmacılar de bu değerin .80'den küçük olması gerektiğini (Berry, Feldman ve Stanley Feldman, 1985; Vatcheva, Lee, McCormick ve Rahbar, 2016) ifade etmektedirler. Tolerans değerlerinin 0.1'den yüksek ve VIF değerinin de 10'dan küçük olması gerekmektedir (Field, 2005). Regresyon analizine girecek olan iki değişkenin birbirleri arasındaki korelasyon katsayısı belirlenmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo III
Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Hatalara Duyarlılık ile Şartlı Benlik Saygısı	121	-.157	.086

Tablo 3'te gösterilen analiz sonucunda değişkenler arasındaki korelasyonun -.157 olduğu yani korelasyonun .50'den küçük olduğu tespit edilmiştir. Tolerans değeri 0.975 olarak hesaplanmıştır. VIF değeri ise 1.025 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılık sorunu olmadığını göstermektedir.

Son olarak, bağımlı değişken matematik kaygısının normal dağılım gösterip göstermediği basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile 1.5 arasında olması (Trochim ve Donnelly, 2006) değişkenin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Basıklık değeri -0.073, çarpıklık değeri 0.602 olarak bulunmuştur.

Söz konusu ilişkiler kanıtlandıktan sonra, öğrencilerin matematik kaygılarının uyumlu-uyumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutlarından Hatalara Duyarlılık ve Şartlı Benlik Saygısı tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo IV
Hatalara Duyarlılık, Şartlı Benlik Saygısına Göre Matematik Kaygısı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Puanlar		Standartlaştırılmış Puanlar	t	p
	B	SH	Beta		
Sabit	22.339	6.896		3.239	.002
Hatalara Duyarlılık	0.925	0.164	0.44	5.644	.000
Şartlı Benlik Saygısı	-0.959	0.285	-0.263	-3.366	.001

R= ,547 R^2= ,299 F= 25,193 (P=,00)

Tablo 4 incelendiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin matematik kaygılarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonucunda, bağımsız değişkenlere ilişkin t değerlerinin, Hatalara Duyarlılık için p= ,00 anlamlılık düzeyinde 5.644; Şartlı Benlik Saygısı için p=.00 anlamlılık düzeyinde -3.366; bulunduğu görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde hatalara duyarlılık, ve şartlı benlik saygısının matematik kaygısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu söylenebilir. Söz konusu değişkenlerin birlikte başarıya etkisini belirlemeye ilişkin F değeri ise p= .00 anlamlılık düzeyinde 25.192 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu bağımsız

değişkenler, birlikte, bağımlı değişken olan matematik kaygısı üzerindeki değişkenliğin %29'unu açıklamaktadır. Tablo 4'e göre hatalara duyarlılık puanlarındaki bir puanlık artışın matematik kaygısı puanını 0.25 puan arttırdığı, Şartlı Benlik Saygısı puanındaki 1 puanlık artışın matematik kaygısı puanını 0.959 puan düşürdüğü görülmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler için, bağımsız değişkenler hatalara duyarlılık ve şartlı benlik saygısının, matematik kaygısını yordamasına ilişkin regresyon denklemi aşağıdaki gibidir:

$$\text{Mat. Kay.} = 22.339 + 0.925 * \text{Hat. Duy.} - 0.959 * \text{Şart. Ben. Say.}$$

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk bulgusu olarak, Matematik kaygısı ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiye bakıldığında matematik kaygısı ile hatalara duyarlılık ile pozitif ve şartlı benlik saygısı ile negatif anlamlı bir ilişki olduğunu ancak saplantılı davranış ve onay gereksinimi boyutları ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Hata yapmaya ilişkin olumsuz duyguları içeren hatalara duyarlığın matematik kaygısı ile aynı yönlü ilişkiye sahip olması, hatalara duyarlılığın genel kaygı ile aynı yönlü ilişkiye sahip olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Miloseva ve Vukosavljevic-Gvozden, 2014). Görev performansına dayalı duygu ve öz-değerlendirmeyi içeren şartlı benlik saygısı ile matematik kaygısı arasında negatif ilişki çıkması benlik saygısı ile matematik kaygısı arasında negatif ilişkiyi ortaya koyan araştırma bulguları ile paraleldir (Abbasi, Samadzadeh ve Shahbazzadegan, 2013). Araştırma bulgularını dolaylı olarak destekleyen bir diğer araştırmada, Vanstone ve Hicks (2019) olumlu mükemmeliyetçiliğe sahip öğrencilerin daha az sınav kaygısı yaşayabildiğini, olumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip öğrencilerin ise daha fazla sınav kaygısı yaşayabildiğini ortaya koymuşlardır.

Mükemmeliyetçilik alanında ilk çalışmalar mükemmeliyetçiliğin çocukların akademik gelişimine negatif etkisi olduğu düşünülen olumsuz bir psikolojik özellik olduğu üzerinde dururken son dönem çalışmalarda mükemmeliyetçiliğin uyumlu/uyumsuz veya olumlu/olumsuz karşıtlıklar içeren bir yapısı olduğu üzerinde durulmaktadır. Özellikle, akranlarına göre daha yüksek standartları olan üstün yetenekli çocuklar için mükemmeliyetçiliğin ulaşılamaz hedefler koymak şeklinde düşünülmemesi gerekmektedir. Kanlı (2011), üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilere yüksek hedefler koymanın olumlu yanları olabileceğini ve mükemmeliyetçi özelliklerin olumlu etkisinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci bulgusu olarak, regresyon analizi sonucunda mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından şartlı benlik saygısındaki artışın matematik kaygısını düşürücü etkisi olduğu bununla birlikte hatalara duyarlılığın ise matematik kaygısını arttırıcı etkisi olduğu görülmektedir. Uyumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeklerinden hatalara duyarlılıktan yüksek puan alan çocukların, "*hata yapmaya karşı aşırı duyarlı ve mükemmel bir çalışmadan daha azını kabul etmek konusunda güçlük yaşayan çocuklar olduğu*" (Baş, 2010, s. 134) söylenebilir. Ayrıca, uyumlu mükemmeliyetçilik alt boyutunda şartlı benlik saygısının da önemli bir boyut olduğu görülmektedir. "*Bu ölçekten yüksek puan alan uyumlu mükemmeliyetçiliği olan bireylerin kendilerine verdikleri önemi yansıtacak şekilde yanlış yapmaktan kaçınmakla daha az meşgul olabilecekleri düşünülebilir.*" (Baş, 2010, s. 134). Alanyazında araştırma bulguları ile paralel sonuçları olan araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Moore (2010) çalışmasında uyumsuz mükemmeliyetçilik olarak tanımladığı pasif mükemmeliyetçilik özelliği yüksek öğrencilerin pasif mükemmeliyetçilik puanı düşük öğrencilere göre daha yüksek matematik kaygısına sahip olduğunu bulmuştur. Aynı çalışmada, bütün öğrenciler için olmasa da kız öğrenciler için olumlu mükemmeliyetçilik olarak tanımlanan aktif mükemmeliyetçiliğin arttıkça matematik kaygısını düşürdüğü sonucuna da ulaşılmıştır.

Bazı araştırmalarda (LoCicero ve Ashby, 2000; Roberts ve Lovett 1994), üstün yeteneklilerde olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerinin görüldüğünün tespit edilmesine rağmen nasıl yönlendirildiğine bağlı olarak bu mükemmeliyetçiliğin olumsuz yönde gelişmeyeceği garantisi bulunmamaktadır. Araştırmada mükemmeliyetçilik alt boyutlarından hatalara duyarlılık alt boyutunun matematik kaygısını arttırıcı ve şartlı benlik saygısı alt boyutunun ise azaltıcı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında olumsuz

mükemmeliyetçiliğin üstün yeteneklilerin gelişimine ve genel tatmin düzeylerine negatif etkisi olumlu mükemmeliyetçiliğin de pozitif etkisi olabileceğinden dolayı bu konuda eğitimcilerin, ilgili uzmanların ve ailelerin çok iyi eğitilmeleri gerekmektedir.

Araştırmanın en önemli sonucu mükemmeliyetçiliğin alt boyutları hatalara duyarlılık ve şartlı benlik saygısının matematik kaygısının %29'unu açıklıyor olmasıdır. Matematik kaygısının düşürülmesinde mükemmeliyetçiliğin göz önünde tutulması gereken çok önemli bir duyuşsal özellik olduğu söylenebilir (Parker ve Mills, 1996; Tsui ve Mazzocco, 2007).

Matematik eğitimi genelde toplumların, özelde bireylerin yaşamları için oldukça önemlidir. Bununla birlikte VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006) okulların matematikte üstün yetenekli öğrencileri yetiştirme konusunda tutarlı başarı göstermediklerini belirtmişlerdir. Bireylerin kaygı veren durumları bilinçlerinden uzak tutmaları ya da kaygı vereceğini düşündüğü ortamlardan uzak durması onları kaygı durumundan kurtarabilir, ancak kendi yaşam alanlarını da kısıtlamış olurlar (Spielberger, 1966). Matematik başarısında etkili olduğu ortaya konmuş olan matematik kaygısının (Engelhard, 1990; Erden ve Akgül, 2010; Erktin ve diğerleri, 2006; Fumer ve Berman, 2003; Mutlu ve diğerleri, 2017; Sarı ve Ekici, 2018; Satake ve Amato, 1995; Yenilmez ve Özbey, 2006) azaltılmasına yönelik olarak öğrencilerin olumlu/olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin de önemli bir boyut olduğu göz önünde bulundurulmalıdır

Üstün yeteneklilerde düşük başarının tanımlanması, nedenleri ve bu durumun karmaşıklığı ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır (White, Graham ve Blaas, 2018). Üstün yeteneklilerde görülen düşük başarının tanımlanması ve nedenlerini anlamak daha ilk adımdır. Üstün yeteneklilerde başarı düşüklüğünün sebeplerine ve belirlenmesine baktığımızda tek bir müdahalenin veya programın bu sorunun çözümüne yetersiz olduğu görülecektir. Bununla ilgili Reis ve McCoach (2000) düşük başarının engellenmesi için yapılacak müdahalelerin değişken olduğundan bahsetmektedirler.

Alanyazın incelendiğinde Stornelli, Flett ve Hewitt (2009) üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin matematik başarısı ve mükemmeliyetçilik özellikleri arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Ancak üstün yetenekli öğrencilerin matematik kaygısını, sahip oldukları mükemmeliyetçilik özellikleri ile birlikte inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu tür duyuşsal özelliklerin üstün yetenekli öğrenciler özelinde matematik kaygısı ile ilişkisi, alanda çalışan akademisyenler, eğitimciler, aileler ve çocukların kendisi için önemli bilgiler sunacaktır. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilecek olan eğitim programlarında, rehberlik hizmetlerinde ve sınıf içi etkileşimlerde öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerinin dikkate alınması üstün yetenekli öğrencilerin daha nitelikli öğrenme olanaklarına sahip olmaları açısından önemlidir.

Öneriler

Üstün yetenekli çocuklara yönelik hazırlanan eğitim programlarında sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi önemli bir yer tutmalıdır.

Butler-Por (1987), Downdall ve Colangelo (1982), başarı düşüklüğünü tersine çevirmek için iki çeşit müdahale programından bahsetmişlerdir: Birisi rehberlik, ikincisi ise eğitimsel şeklinde işlenen programlar. Rehberlik programlarında üstün yetenekli öğrencileri düşük başarıya sürükleyen çocuğun kendisinin veya aile dinamiklerinin değiştirilmesini hedef almaktadır. Rehberlik ve eğitim programları öğrenciyi daha başarılı olmaya zorlamaktan ziyade, öğrencilerin amaç ve hedeflerine karar vermelerine ve başarıya giden yolda önünü kesen davranışların değiştirilmesine yardım etmelidir. Bu anlamda üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri rehberlik servislerinde ve derslerde öğretmenler tarafından önemli bir çalışma alanı olarak dikkate alınmalıdır.

Öğretmenlerin öğrencileri için önemli destek kaynağı oldukları ve onların kaygı düzeyleri üzerinde etkili oldukları düşünüldüğünde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarında etkili iletişim/etkileşim alanında eğitimlere yer verilmesi önerilir.

Olumlu mükemmeliyetçiliğin matematik kaygısını azaltıcı bunun yanında olumsuz mükemmeliyetçiliğin matematik kaygısını arttırıcı özelliği dikkate alındığında ilkinin desteklenmesi ve ikincisinin de azaltılmasına

yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi faydalı olacaktır.

Bu çalışma özel okula devam eden 121 ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Bu durum araştırmanın genellenebilirliği ile ilgili bir sınırlılık yaratmaktadır. Bu bağlamda, farklı sınıf düzeyleri ve farklı okul türlerinde yürütülecek çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından şartlı benlik saygısının ve hatalara duyarlılığın matematik kaygısına etkilerinin nedenleri derinlemesine incelenebilir. Araştırmanın sonuçları yapılacak nitel araştırma veriler ile zenginleştirilebilir.

Sınırlılık

Araştırmanın yürütüldüğü katılımcıların, bulundukları okullara seçimleri sadece zekâ testi sonuçları ile olmamakla birlikte bu iki okulda da öğrenci seçiminde zekâ testi sonucunun gerekli şart olduğu görülmektedir. Sadece zekâ testinde belli bir barajı geçen öğrenciler okula kayıt yaptırabilmektedir. Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin tanımlanması ile tanılanması arasında yaşanan tutarsızlığın (Sak, Ayas, Sezerel, Öpengin, Özdemir ve Gürbüz, 2015) bir örneği olan bu durum, araştırma bulgularının üstün yetenekli öğrenciler için genellenebilirliğini sınırlamaktadır.

Öğrencilerinin çalışmaya dahil edildiği bu okullar özel okul statüsündedir, aileler çocuklarını yıllık belli bir ücret ödeyerek okula kayıt ettirebilirler. Bu anlamda, başka bir sınırlılık olarak da bu okullara devam eden öğrencilerin orta ve üst sosyo-ekonomik statüde ailelerden geldiklerini söylemek mümkündür.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Çalışmanın analizlerinin yapılmasını ve bulgular bölümünün yazılmasını birinci yazar gerçekleştirmiştir. Çalışmanın diğer tüm süreçleri her iki yazar tarafından ortak gerçekleştirilmiştir.*

Çatışma beyanı: *Bu araştırmanın yürütülmesi sürecinde herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması olmamıştır.*

Destek ve teşekkür: *Bu araştırmanın yürütülmesi sürecinde herhangi bir destek alınmamıştır.*

Kaynaklar

Abbasi, M., Samadzadeh, M. ve Shahbazzadegan, B. (2013). Study of mathematics anxiety in high school students and its relationship with self-esteem and teachers' personality characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 83*, 672-677.

Adderholt-Elliot, M. (1987). *Perfectionism: What's bad about being too good?*. Minneapolis, MN:Free Spirit.

Anıl, D., Özer Özkan, Y. ve Demir, E. (2015). PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor. *PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı*. Ankara: İşkur Matbaacılık.

Bai, H. (2011). Cross-Validating a Bidimensional Mathematics Anxiety Scale. *Assessment*, *18*(1), 115-122..

Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, *7*(2), 356-368.

Baloglu, M. ve Koçak, R. (2006). A multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety. *Personality and Individual Differences, 40*(7) 325–1335.

Baş, A. U. (2010). Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(34), 128-138.

Berry, W. D., Feldman, S. ve Stanley Feldman, D. (1985). *Multiple regression in practice* (No. 50). London. Thousand Oaks: Sage Publication.

Betz, N. E. (1978). Prevalence, distribution and correlates of math anxiety in college students. *Journal of Conseling Psychology, 25*(5), 441-448.

Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için Matematik Kaygı Ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik*

Bilimleri Dergisi, *17*(2), 442-448.

Buckley, P. A. ve Ribordy, S. C. (May 6-8, 1982). *Mathematics anxiety and the effects of evaluative instructions on math performance.* Paper presented at Midwestern Psychological Association, Minneapolis. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED222334.pdf

Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in school*. New York: Wiley.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Colangelo, N. (2002). *Counseling gifted and talented students.* Erişim adresi: http://nrcgt.uconn.edu/newsletters/fall022/

Davaslıgil, Ü. (1991). Üstün olma niteliğini kazanma. *Eğitim ve Bilim*, *15*(82), 62-67.

Dilmaç, B., Deniz, M. ve Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *7*(18), 9-24.

Donath, C., Gräßel, E., Baier, D., Pfeiffer, C., Bleich, S. ve Hillemacher, T. (2012). Predictors of binge drinking in adolescents: ultimate and distal factors-a representative study. *BMC Public Health*, *12*(1), 263. Erişim adresi: https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-12-263

Downdall, C. B. ve Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly, 26*(4), 179–184.

Draeger, R. ve Aiken, L. (1957). The identification of number anxicty in a college population. *Journal of Educational Psychology*, *48*(6), 345-351.

Engelhard, G. (1990). Math Anxiety, mother's education, and the mathematics performance of adolescent boys and girls: Evidence from the United States and Thailand. *The Journal of Psychology*, *124*(3), 289-298.

Erden, M. ve Akgül, S. (2010). Predictive power of math anxiety and perceived social support from teacher for primary students' mathematics achievement. *Journal of Theory & Practice in Education, 6*(1), 3-16.

Erktin, E., Dönmez, G. ve Özel, S. (2006). Matematik Kaygısı Ölçeği'nin psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, *31*(140), 26-33.

Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. London: Routledge

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. bs.). Thousand Oaks, California: Sage.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. ve Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, *14*(5), 449-468.

Fumer, J. M. ve Berman B.T. (2003). Math anxiety: Overcoming a major obstacle to the improvement of students' math performance. *Childhood Education*, *79*(3), 170-175.

Gürel, R. (2011). *İlköğretim ikinci kademede okuyan üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ve bunların kaynakları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Harper, N. W. ve Daane, C. J. (1998). Causes and reduction of math anxiety in preservice elementary teachers. *Action in Teacher Education*, *19*(4), 29-38.

Hayes, D. G. ve Levitt, M. (1982). Stress: An inventory for parents. *Gifted Child Today, 5*(4), 8-12.

Hewitt, P.L. ve Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, asessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality an Social Psychology*, *60*(3), 456-470.

Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, *21*(1), 33-46.

Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri

arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *33*(33), 103-121.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kornblum, M. ve Ainley, M. (2005). Perfectionism and the gifted: A study of an Australian school sample. *International Education Journal*, *6*(2), 232-239.

Krantz, S. (1999). *How to teach mathematics* (2. bs.). Providence, Rhode Island: American Mathematical Society.

Leana-Taşcılar, M. Z. ve Kanlı, E. (2014). Investigation of perfectionism and self–esteem scores of gifted and average students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, *47*(2), 1-20.

LoCicero, K. ve Ashby, J.S. (2000). Multidimentional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, *22*(3), 12-17.

Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, *30*(5), 520-540.

Martin, R. M. (2002). Math attitudes of gifted students: A focus on gifted girls in the elementary grades (Yayınlanmamış doktora tezi). Virginia Polytechnic Institude and State University, Virginia.

Miloseva, L. ve Vukosavljevic-Gvozden, T. (2014). Perfectionism dimensions in children: Association with anxiety and depression. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 159*, 78-81.

Moore, K. A. (2010). Gender and the differential effects of active and passive perfectionism on mathematics anxiety and writing anxiety. *Cognition, Brain, Behavior*, *14*(4), 333.

Mutlu, Y., Söylemez, İ. ve Yasul, A. F. (2017). İlkokul öğrencilerinin matematik kaygısı ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 14*(4), 4425-4434.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being. *Roeper Review*, *22*(1), 1-12.

Neumeister, K. L. S. (2004). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, *48*(3), 213-219.

Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, *20*(1), 39-41.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30471 (Mükerrer)). Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm.

Pajares, F. (1996). Self- efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, *66*(4), 543-578.

Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented students. *American Educational Research Journal*, *34*(3), 545-562.

Parker, W. D. ve Adkins, K. K. (1995). Perfectionism and the Gifted. *Roeper Review, 17*(3),13-21.

Parker, W. D. ve Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *40*(4) 194-199.

Preckel, F. ve Goetz, T. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students: Comparing girls' and boys' achievement, self-concept, ınterest, and motivation in mathematics. *Gifted Child Quarterly*, *52*(2), 146-159.

Reis, S. M., ve McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44*(3) 152–170.

Reynolds, J. M. (2003). *The role of mathematics anxiety in mathematical motivation: A path analysis of the cane model* (Yayınlanmamış doktora tezi). The College of Education at the University of Central Florida Orlando, Florida.

Rice, K. G. ve Preusser, K. J. (2002). The Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *34*(4), 210–222. doi: 10.1080/07481756.2002.12069038

Roberts, S. M., ve Lovett, S. B. (1994). Examining the "F" in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted, 17*(3), 241–259. doi:10.1177/016235329401700304

Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review, 5*(2), 21-24.

Sarı, M. H. ve Ekici, G. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile aritmetik performanslarını etkileyen duyuşsal değişkenlerin belirlenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(15), 1562-1594. doi:10.26466/opus.451025

Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N. ve Gürbüz, S. D. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zeka ve Egitim Dergisi, 5*(2), 110- 132.

Satake, E. ve Amato, P. P. (1995).Mathematics anxiety and achievement among Japanese elementary school students. *Educational and Psychological Measurement*, *55*(6), 1000-1007.

Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, *11*(4), 183-196.

Spielberger, C. D. (1966). *Theory and research on anxiety and behavior*. New York: Academic Press.

Stevens, J. (2009). Applied multivariate statistics for the social sciences (5. bs.). New York: Routledge.

Stoeber, J. ve Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, *42*(7), 1379-1389.

Stornelli, D., Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(4), 267-283.

Şahin, F. Y. (2000). Matematik Kaygısı. *Eğitim Araştırmaları*, *1*(2), 75-79.

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: MEB Yayınları. Erişim adresi: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf

Tobias, S. ve Weissbrod, C. (1980). Anxiely and mathematics: An update. *Harvard Educational Review*, *50*(1), 63-71.

Trochim, W. M. ve Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base* (3. bs.). Cincinnati, OH: Atomic Dog.

Tsui, J. M. ve Mazzocco, M. M. M. (2007). Mathematics and perfectionism: Effects of math anxiety and perfectionism on timed versus untimed math testing in mathematically gifted sixth graders. *Rooper Review*, *29*(2), 132-139.

Vanstone, D. M. ve Hicks, R. E. (2019). Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences, 141*, 68-75.

VanTassel-Baska, J. (1998). Disadvantaged learners with talent. J. VanTassel-Baska (Ed.), G*ifted and talented learners* (s. 95-114) içinde. Denver: Love Publishing.

VanTassel-Baska, J. ve Stambaugh, T. (2006). Project Athena: A pathway to advanced literacy development for children of poverty. *Gifted Child Today, 29*(2), 58-63.

Vatcheva, K. P., Lee, M., McCormick, J. B. ve Rahbar, M. H. (2016). Multicollinearity in regression analyses conducted in epidemiologic studies. *Epidemiol*, *6*(227), 2161-2170.

White, S. L., Graham, L. J. ve Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review, 24*, 55-66.

Wieschenberg, A. A. (1994). Overcoming conditioned helplessness in mathematics. *College Teaching, 42*(2), 51-54.

Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 431-448.

Yüksel-Şahin, F. (2008). Mathematics anxiety among 4th and 5th grade Turkish elementary school students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, *3*(3), 179-189.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Students' mathematical success is of critical importance at any stage of education (Engelhard, 1990). One of the interplaying factors of students' mathematical success is mathematics anxiety (Bai, 2011; Baloglu and Koçak, 2006; Harper and Daane, 1998; Hembree, 1990; Ma, 1999; Reynolds, 2003). Similar to general anxiety, perfectionism can be claimed to affect mathematics anxiety. However, more empirical evidence is required to determine whether there is such an effect exists among gifted and talented students, and if so, to what extent it is prevalent. In this sense, the study examines the predictive role of perfectionism on mathematics anxiety through the analysis of the data obtained from the participating gifted and talented students.

Method

Since the aim of the study is to determine the predictive role of perfectionism on mathematics anxiety among gifted and talented students, a correlational research model was applied. The study sample consisted of 121 3rd and 4th grade gifted and talented students who were attending two different private primary schools for gifted and talented students in İstanbul during the 2017-2018 academic year, spring term. Among the 121 participants, 45 students were girls and 76 were boys. The study data was collected through *Mathematics Anxiety Scale for Elementary Students,* and *Adaptive-Maladaptive Perfectionism Scale (AMPS).*

Results

To the regression analysis results related to prediction of mathematics anxiety of gifted and talented students, t values of the independent variables were 5.644 for Sensitivity to Mistakes and -3.366 for Contingent Self Esteem (the significance value was p= .00 for both). Considering these values, it can be concluded that Sensitivity to Mistakes, and Contingent Self Esteem were significant predictors of mathematical anxiety. F value related to the total effects of the given variables on success was measured as 25.193 (the significance value was p=.00). Hence, it was found that all the given dependent variables predicted 29% of mathematics anxiety, which was the independent variable.

Conclusion

Regarding the relationship between mathematic anxiety and perfectionism, there was a positive correlation between sensitivity to mistakes and mathematics anxiety while there was a negative correlation with contingent self-esteem. However, no significant relation was found between mathematical anxiety and both compulsiveness and need for admiration. In general, mathematics education is quite important both for societies' and individuals' lives. However, VanTassel-Baska and Stambaugh (2006) reported that schools do not show persistent success in training gifted and talented students in mathematics. It is also proven that perfectionism plays an important role in mathematics anxiety, which is a determinant of mathematical success. As a conclusion, it can be claimed that perfectionism is a crucial effective feature that should be considered in decreasing mathematics anxiety (Parker and Mills, 1996; Tsui and Mazzocco, 2007).

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 313-330.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 313-330.
DOI: 10.33308/26674874.2020342190

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki[1]

Aykut GÜNEŞ*
Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU**

Öz: İşgörenlerin örgütlerine ilişkin adalet algısı olarak tanımlanan örgütsel adalet, örgüt çıktılarının niteliğini etkilemektedir. Örgütünü adil bulan işgörenler, rol davranışlarından fazlasını sergileme eğilimindedirler. Gönüllülüğe dayanan örgütsel vatandaşlık davranışı, sosyal mekanizmayı güçlendirerek örgütsel gelişime katkı sağlamaktadır. Bireysel performans ve örgütsel kaynakların koordinasyonunu etkileyen bu iki kavram arasındaki ilişkinin saptanmasıyla eğitim örgütlerine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmanın örneklemi, İstanbul ili Pendik ilçesinde 36 farklı okulda çalışan 721 öğretmenden oluşmuştur. Veriler; kişisel bilgi formu, "Örgütsel Adalet Ölçeği" ve "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" ile toplanmış; Pearson korelasyon analizi ve regresyon analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda örgütsel adalet ve alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında olumlu, zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Örgütsel vatandaşlık ve alt boyutları ile örgütsel adalet arasında olumlu, zayıf düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Örgütsel adalet ve alt boyutlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık, Eğitim Yönetimi, Örgütsel Davranış

The Correlation Between Teachers' Organizational Justice Perception and Their Organizational Citizenship Behaviours

Abstract: Organizational justice, which is defined as employees' justice perceptions towards their organization, affects the quality of output of organizations. Employees finding the organization fair tend to perform beyond role behaviours. Organizational citizenship behaviours based on willingness contribute to organizational development by strengthening the social mechanism. Determining the correlation between these two concepts that affect personal performance and coordination of organizational resources is thought to contribute to educational organizations. The research aimed at determining the correlation between teachers' organizational justice perceptions and organizational citizenship behaviours. The sample of the research, which is based on a correlational survey model, was 721 teachers working at 36 different public schools in Pendik, Istanbul. Data were collected with a personal information form, the "Organizational Justice Scale" and the "Organizational Citizenship Behaviour Scale". The data were analyzed with Pearson correlation and regression analysis. At the end of the research a weak, positive correlation of organizational justice and its sub-dimensions with organizational citizenship behaviours was found. A weak positive correlation of organizational citizenship and its sub-dimensions with organizational justice was found. It was found that organizational justice and its sub-dimensions predicted organizational citizenship behaviours significantly.

Keywords: Organizational Justice, Organizational Citizenship, Educational Administration, Organizational Behaviour

Geliş Tarihi: 31.03.2020 Kabul Tarihi:13.06.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

[1] Bu çalışma, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülen yüksek lisans tezinin verilerinin bir kısmı kullanılarak hazırlanmıştır.

* Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmeni, İstanbul, Türkiye, e-posta: gnsaykt@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7865-6099
** Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bursa, Türkiye, e-posta: ruyamk@uludag.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3540-2117

Atıf için/ To cite:
Güneş, A. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2020). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 313-330.

Bireyler, zamanlarının büyük bir bölümünü çalışma ortamlarında geçirmektedir. Sosyal etkileşimle gelişen olay ve durumların adil olup olmaması işgören davranışlarının niteliğine etki etmektedir. İşyerindeki adaletin rolünü açıklayan örgütsel adalet kavramı, işgörenlerin örgüt içerisinde yetkiyi elinde bulunduranların kendilerine ne kadar adaletli davrandıkları ile ilgili algılarıdır (Whitman, Caleo, Carpenter, Horner ve Bernerth, 2012). Adams'ın (1965) geliştirdiği Eşitlik Kuramı'na göre işgörenler girdilerini (katkıda bulunulan her şey) çıktılarına (elde edilen her şey) oranlamaktadırlar ve bu oranları diğer işgörenlerin girdi/çıktı oranlarıyla karşılaştırmaktadırlar. Kıyaslamalarda eşitsizlik gören işgörenler bazı olumsuz tepkiler verirken, iş ve işlemlerin adil olduğunu düşündüklerinde daha üretken ve memnun olmaktadırlar. Benzer şekilde Crosby'nin (1976) "Göreli Yoksunluk Kuramı" ve Leventhal'ın (1976) "Adalet Yargı Kuramı" da bireylerin emek/ödül orantısının adilliğine odaklanmıştır. Thibaut ve Walker (1975) tarafından ileri sürülen Süreç Kontrolü Kuramı'na göre örgütsel prosedürlerin tutarlı, ahlaki ve etik kurallara uygun olması durumunda verilen kararların olumlu ya da olumsuz olması durumuna bakılmaksızın adil olarak algılanmaktadır. Leventhal, Karuza ve Fry'ın (1980) "Dağıtım Tercihi Kuramı" ise karar mekanizmasının bireylerin bilgi almasına olanak sağlayan, doğru bilgilere dayanan, ön yargıların oluşmasını engelleyen prosedürler ile çalışanların harekete geçirilebileceğini açıklamaktadır. Bu bağlamda örgütsel adalet, işgörenlerin örgütleri hakkındaki düşüncelerini ve bu düşünceleri doğrultusunda örgütlerine karşı nasıl bir tutum ve davranış içine gireceklerini belirlemede oldukça önemlidir (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019; Berber, 2010; Cohen-Charash ve Spector, 2001, s. 278-279; İçerli, 2010).

Greenberg (1990) örgütsel adaleti dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Dağıtımsal adalet; işgörene verilen sorumluluk, ödül, terfi gibi kazanımların dağıtımına ilişkin adalet algısıdır (Moorman, 1991). İşlemsel adalet; kazanımları belirlemeye yönelik karar verme, planlama ve bunların yürütülmesinde dürüst ve adil davranılıp davranılmadığı ile ilgilidir (Folger ve Crapanzano, 1998). Etkileşimsel adalet ise uygulamalar esnasında görülen kişilerarası etkileşime ilişkin adalet algısıdır.

İşgörenler, algıladıkları örgütsel adalet düzeyine göre bilişsel ve davranışsal düzeyde çeşitli tepkiler ortaya koyabilmektedirler (Bal, 2014). Kendilerine adil davranıldığını düşünen işgörenlerin çalışma isteklerinin ve sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışı sıklığının arttığı görülmektedir (Atalay, 2005; Berber, 2010; Beugré, 2002; Greenberg, 1990; Moorman, 1991; Organ, 1990; Polat ve Celep, 2008; Sezgin, 2005; Söyük, 2007; Uslu, 2011). Böylelikle örgüt içinde aidiyet duygusu gelişmekte ve örgütsel gelişim için zorunlulukların ötesine geçilerek fazladan çaba gösterilmektedir. Bu bakımdan örgütsel adalet, işgörenlerin kişisel doyumunu sağlama ve örgütün etkili bir biçimde işlevlerini yerine getirebilmesi için bir gerekliliktir (Greenberg, 1990).

Örgütlerin sürekli değişen koşullar altında varlıklarını sürdürebilmeleri için, formal iş tanımlarının çizdiği sınırların ötesine geçen, örgütsel etkililiğe ve gelişmeye katkı sağlamaya istekli işgörenlere ihtiyacı vardır (Sezgin, 2005, s.313). Bu ihtiyaca dönük, tanımlanmış rol davranışlarının ötesinde, gönüllülük ve fazladan gayret içeren davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışları olarak adlandırılmaktadır. Bireysel düzeyde ele alındığında örgütsel vatandaşlık davranışları kişisel gayrete bağlı eylemlerdir; ancak kolektif olarak örgütsel düzeye taşındığında, örgütün performansına önemli katkılar sağlamaktadır (Podsakoff ve MacKenzie, 1997). Örgütsel vatandaşlık davranışı örgüte, yönetime, gruba ya da bir bireye yardımcı olabilecek olumlu davranışları içermektedir (Brief ve Motowidlo, 1986).

Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach (2000) yaptıkları tarama sonucunda örgütsel vatandaşlık boyutlarının otuz farklı formda incelendiğini gözlemlemişlerdir. Bu çalışmada, kavramın son sınıflaması olarak kabul gören Organ'ın (1988) sınıflandırdığı şekliyle beş boyutlu olarak ele alınmıştır. Yardımlaşma boyutu, işgörenlerin işle ilgili konularda çalışma arkadaşlarına gönüllü olarak yardım etmeyi içerir. Bu davranışlar örgütteki işbirliğini destekleyici niteliktedir. Nezaket davranışları, birbirleriyle etkileşim halinde olan işgörenlerin, yapılan iş ve alınan kararlarla ilgili birbirlerini haberdar etmeleri şeklinde gelişen olumlu davranışlardır (Demiröz, 2014). Vicdanlılık, işgörenlerin düşük düzeyde gösterilmesi istenen davranışların (kaynakları koruma, dakiklik, katılım, devamlılık) ötesine geçerek beklenenden daha fazlasını göstermelerini içeren davranışlardır (Podsakoff ve diğerleri, 2000). Centilmenlik boyutu, örgütteki dayanışmanın kaçınılmaz bir ürünü olan iş yükü ve sıkıntılara hoşgörü gösterilmesi olarak tanımlanmaktadır. Sivil erdem, örgüte bir

bütün olarak yüksek düzeyde katılımı (yönetime etkin katılım, örgüt yararını gözetme, toplantılara etkin katılım vb.) içermektedir. İşbirliğine dayalı sosyal bir yapı olan eğitim örgütlerinde öğretmenler arasında yardımlaşma duygularının teşvik edilmesi, kolektif gayret ve takım çalışması, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin örgütte alınacak kararlarda söz sahibi olmaları, ödül ve sorumlulukların adil olunduğunu düşünmeleri ve bu hususta yöneticilere güvenmeleri, fikirlerini özgürce ifade ederek kararlara katılmaları, onların örgütsel vatandaşlık gösterme eğilimlerini artırabilir (Sezgin, 2005).

Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran en önemli özelliği girdisinin ve çıktısının insan oluşudur. Örgüt üyeleri, işyerlerine gelirken kendilerine özgü birtakım bireysel ihtiyaçlarını, değerlerini, amaçlarını ve inançlarını da taşırlar (Hoy ve Miskel, 2012). Bu bakımdan örgüt yöneticileri; hedeflere ulaşabilmek, etkili olmak, verimliliği sağlamak ve niteliği yükseltmek için öğretmenlerin davranışlarına ilişkin durumları dikkate almalıdırlar. Eğitim örgütlerinde örgütsel adaletin sağlanması; yönetici ve öğretmenler arasındaki sosyal bağların güçlenmesine, iletişimin yaygınlaşmasına, kaynakların etkin paylaşımına, karşılıklı güven duygularının oluşmasına ve en önemlisi de çalışılabilir uygun bir iş ortamının oluşturulmasına büyük katkı sağlamaktadır (Ayık, Yücel ve Savaş, 2014; Baş, 2010; Demirel, 2009; Karaköse, Altınkurt ve Yılmaz, 2009; Lunenburg ve Ornstein, 2004; Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006; Yıldırım, 2007;).

Örgütsel adalet, araştırmalara konu olan yeni bir kavram olmamasına rağmen eğitim bilimleri alanında sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir (Buluç, 2015). Örgütsel adaletin önemli bir sonucu olan örgütsel vatandaşlık davranışı (Ali, Ahmad ve Saeed, 2018; Ghazi ve Jalali, 2017) örgüt üyeleri arasındaki işbirliğini geliştirerek örgütün ortak hedeflerine katkı sağlar (Organ, 1990). Özgün bir örgüt kültürü yaratmak ve örgütün etkililik ve verimliliğini arttırmak isteyen yöneticiler için işgörenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık düzeylerini belirlemek, yol gösterici olacaktır. Kişisel ve örgütsel bağlamda önemli etkiye sahip olan örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı kavramlarına ilişkin daha genel yargılara ulaşılması amacıyla yapılan bu araştırma ile alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Eğitim örgütlerinin en önemli sosyal sermeyesi öğretmendir. Öğretmenlerin sahip olduğu algılar ve gösterdikleri davranışlar örgütün işlevlerini yerine getirmesini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda bireyin ve örgütün etkililiğine katkı sağlayan örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının eğitim örgütleri için ne ifade ettiğinin bilinmesi, öğretmen ve yönetici davranışlarının daha iyi analiz edilmesini kolaylaştırabilir. İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okullarında sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları arasında ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyi, örgütsel vatandaşlık davranışlarının ne kadarını açıklamaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik olan bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesinde ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, anadolu lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi ve anadolu imam hatip lisesi türündeki devlete bağlı 36 farklı okulda görev yapan 721 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem grubunu

belirlemede olasılığa dayalı olmayan kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi, ölçeklere cevap veren herkesin örnekleme dâhil edilebilmesi esasına dayanmaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012). Bu yöntemde araştırma için ihtiyaç duyulan örneklem büyüklüğü kolay ve ulaşılabilir katılımcılar ile oluşturulur (Gürbüz ve Şahin, 2016).

Araştırma kapsamında yer alan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 450'si (%62,4) kadın ve 271'i (%37,6) erkektir. Okul türlerine bakıldığında ilkokulda 130 (%18,0), ortaokulda 131 (%18,2), imam-hatip ortaokulunda 112 (%15,5), anadolu lisesinde 126 (%17,5), mesleki ve teknik anadolu lisesinde 106 (%14,7) ve anadolu imam-hatip lisesinde 116 (%16,1) öğretmen olarak bulunmaktadır. Öğretmenlerin 193'ü (26,8) 1-5 yıl, 204'ü (%28,3) 6-10 yıl, 103'ü (%14,3) 11-15 yıl, 117'si (%16,2) 16-20 yıl, 104'ü (%14,4) ise 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin bağlı bulundukları kurumlardaki çalışma sürelerine bakıldığında 546'sının (%75,7) 1-5 yıl, 124'ünün (%17,2) 6-10 yıl, 51'inin ise 11 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada İzlenen Etik İlkeler

Bu araştırmada tüm veriler, bilimsel yöntemlerle elde edilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, yorumunda ve kuramsal sonuçların elde edilmesinde bilimsel yöntemlerin dışına çıkılmamış, sonuçlar saptırılmamıştır. Araştırma verilerini toplayabilmek için öncelikle İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma verilerinin toplandığı tüm öğretmenlerin rızası alınmış ve katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilerek araştırmanın bilimsel nitelik taşıdığı, gizlilik esaslarına göre katılımcıların isimlerinin kullanılmayacağı taahhüt edilmiştir. Araştırmada bilimsel atıf kurallarına uygun olarak kaynak gösterilmiş ve çalışmanın sonunda intihal raporu alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kişisel bilgi formu ile birlikte Örgütsel Adalet Ölçeği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, çalıştıkları okul türü, mesleki kıdem, sendika üyeliği ve mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını ölçmek amacıyla Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Adalet Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, toplam 19 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar: Dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet şeklinde sınıflandırılmıştır. Polat (2007) ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısını α=.96; örgütsel adaletin alt boyutları için ise dağıtımsal adalet α=.89, işlemsel adalet α=.95 ve etkileşimsel adalet boyutunda α=.90 olarak hesaplamıştır. Bu araştırmada aynı ölçek için yapılan güvenirlik analizi sonucu Cronbach's Alpha katsayısı α=.96 olarak hesaplanmıştır. Örgütsel adaletin alt boyutlarına ilişkin sonuçlar ise dağıtımsal adalet α=.88, işlemsel adalet α=.95 ve etkileşimsel adalet α=.92 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları algısı Podsakoff ve MacKenzie (1989) tarafından oluşturulan, Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ve Moorman (1991) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" ile ölçülmüştür. Ölçek, Organ'ın (1988) örgütsel vatandaşlık davranışının beş boyutuna dayalı olarak hazırlanmıştır. Polat (2007) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda aslı 5 boyutlu olan ölçek, 4 boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar; yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem şeklindedir. Yapılan güvenirlik analizinde tüm ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı α=.89 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizine dayalı boyutlar için yapılan güvenirlik hesabında ise yardımlaşma boyutunda α=.86; centilmenlik boyutunda α=.81; vicdanlılık boyutunda α=.88 ve sivil erdem boyutunda ise α=.82 çıkmıştır (Polat, 2007, s. 98-99). Bu araştırmada yapılan tüm ölçek için yapılan güvenirlik analizinde Cronbach's Alpha katsayısı α=.82 olarak hesaplanmıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutlarında ise yardımlaşma boyutunda α=.80, centilmenlik boyutunda α=.79, vicdanlılık boyutunda α=.69, sivil erdem boyutunda α=.76 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizine başlamadan önce verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin sırasıyla -,30 ile -,19 ve -,46 ile ,11 aralığında yer aldığı saptanarak verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Veri toplama araçlarındaki her boyut için toplam puanlar, toplam puanlara göre standart sapma (ss) ve aritmetik ortalama hesaplanmış ve tablolaştırılmıştır. Değişkenlerin birbirleriyle ilişkisinin şiddetini ve yönünü saptamak için korelasyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon katsayıları "0,70-1,00" aralığında "yüksek", "0,69-0,30" aralığında "orta", 0,29 ve daha az değerde ise "düşük" düzey olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2006). Yordayıcı (bağımsız) değişkenler ile yordanan (bağımlı) değişken arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri ne kadar açıkladığını tespit etmek amacıyla regresyon analizi uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlarda $p < .01$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcılara ilişkin demografik bilgiler ile araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen verilere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo I
Örgütsel Adalet ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Dağıtımsal Adalet	721	3,36	,88
İşlemsel Adalet		3,27	,93
Etkileşimsel Adalet		3,77	,91
Örgütsel Adalet Toplam		3,41	,84

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ($\bar{X}$=3,41) "yüksek" düzeydedir. Örgütsel adaletin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin dağıtımsal adalet ($\bar{X}$=3,36) ve işlemsel adalet ($\bar{X}$=3,27) boyutlarına ilişkin algılarının "orta" düzeyde, etkileşimsel adalet boyutunun ($\bar{X}$=3,77) ise "yüksek" düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo II
Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Yardımlaşma	721	3,93	,59
Centilmenlik		4,28	,73
Vicdanlılık		4,33	,67
Sivil Erdem		3,70	,72
Örgütsel Vatandaşlık Toplam		4,03	,44

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme düzeyinin ($\bar{X}$=4,03) "yüksek" olduğu bulunmuştur. Örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutlarına ilişkin ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin vicdanlılık ($\bar{X}$=4,33) ve centilmenlik ($\bar{X}$=4,28) davranışlarını "çok yüksek" düzeyde sergiledikleri saptanmıştır. Yardımlaşma ($\bar{X}$=3,93) ve sivil erdem ($\bar{X}$=3,70) boyutlarını oluşturan davranışların ise "yüksek" düzeyde sergilendiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin korelasyon değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo III
Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki

	Örgütsel Adalet	Dağıtımsal Adalet	İşlemsel Adalet	Etkileşimsel Adalet	Örgütsel Vatandaşlık	Yardımlaşma	Centilmenlik	Vicdanlılık	Sivil Erdem
Örgütsel Adalet	1	,900**	,963**	,878**	,257**	,189**	,156**	,101**	,220**
Dağıtımsal Adalet	,900**	1	,783**	,705**	,217**	,177**	,145**	,053	,176**
İşlemsel Adalet	,963**	,783**	1	,800**	,250**	,180**	,123**	,109**	,240**
Etkileşimsel Adalet	,878**	,705**	,800**	1	,239**	,161**	,192**	,120**	,159**
Örgütsel Vatandaşlık	,257**	,217**	,250**	,239**	1	,820**	,480**	,555**	,705**
Yardımlaşma	,189**	,177**	,180**	,161**	,820**	1	,131**	,250**	,501**
Centilmenlik	,156**	,145**	,123**	,192**	,480**	,131**	1	,123**	,119**
Vicdanlılık	,101**	,053	,109**	,120**	,555**	,250**	,123**	1	,228**
Sivil Erdem	,220**	,176**	,240**	,159**	,705**	,501**	,119**	,228**	1

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı
** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algı düzeyleri arasında olumlu ve zayıf düzeyde (r=,257, p<,01) bir ilişki olduğu görülmüştür. Örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının yardımlaşma (r=,189, p<,01), centilmenlik (r=,156, p<,01), vicdanlılık (r=,101, p<,01) ve sivil erdem (r=,220, p<,01) alt boyutları arasında olumlu ve zayıf düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel adaletin dağıtımsal adalet (r=,217, p<,01), işlemsel adalet (r=,250, p<,01) ve etkileşimsel adalet (r=,239, p<,01) alt boyutları arasında olumlu ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel adaletin dağıtımsal adalet alt boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışının yardımlaşma (r=,177, p<,01) centilmenlik (r=,145, p<,01) ve sivil erdem (r=,176, p<,01) alt boyutları arasında olumlu ve zayıf düzeyde ilişki saptanmıştır. Dağıtımsal adalet ile vicdanlılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (p>,05). Örgütsel adaletin işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının tüm alt boyutları arasında olumlu ve zayıf düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışlarını açıklamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo IV
Örgütsel Adaletin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarını Açıklamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Model 3	Bağımlı Değişken: Örgütsel Vatandaşlık Davranışları					
Bağımsız Değişken	B	Standart Hata B	B	T	P	R
Sabit	3,584	,066	-	54,493	,000	-
Örgütsel Adalet	,133	,019	,257	7,130	,000	,257
R=,257	R^2=,066					
F(1,719)=50,844	P=,000					

Örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışlarına anlamlı düzeyde etki ettiği tespit edilmiştir (R=,257, R^2=,066, p<,01). Örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışlarının yaklaşık %7'sini açıklamaktadır.

Örgütsel adaletin alt boyutlarının örgütsel vatandaşlık davranışını açıklamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo V
Örgütsel Adaletin Alt Boyutlarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarını Açıklamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model 4	Bağımlı Değişken: Örgütsel Vatandaşlık Davranışları						
Bağımsız Değişken	B	Standart Hata B	β	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	3,578	,070	-	50,835	,000	-	-
Dağıtımsal	,018	,029	,036	,598	,550	,217	,022
İşlemsel	,066	,033	,140	2,001	,046	,250	,075
Etkileşimsel	,049	,030	,102	1,661	,097	,239	,062

R=,259	R^2=,063
F(3,717)=17,229	p=,000

Örgütsel adaletin üç alt boyutu birlikte örgütsel vatandaşlık davranışlarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır (R=,259, R^2=,063, p<,01). Adı geçen üç alt boyut birlikte örgütsel vatandaşlık davranışlarındaki toplam varyansın yaklaşık %6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisi önem sırasıyla işlemsel adalet (β=,140), etkileşimsel adalet (β=,102) ve dağıtımsal adalet (β=,036) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde işlemsel adalet değişkeninin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Dağıtımsal ve etkileşimsel adalet değişkenlerinin önemli bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının "yüksek" düzeyde olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenler, çalıştıkları okullarda bulunan yönetimi adil bulmaktadırlar. Bu bulgu birçok araştırma sonucuyla tutarlıdır (Akgüney 2014; Alanoğlu ve Demirtaş, 2019; Batur, 2015; Çırak, 2013; Ertürk, 2011; Kahraman 2014; Öztuğ ve Baştaş, 2012; Polat, 2007; Potuk, 2017; Şahin ve Kavas, 2016). Yapılan bazı araştırmalarda ise (Aydın, 2015; Çavuş, 2016; Günce, 2013; Kuşci, 2014; Uysal, 2014, Yıldız, 2015) örgütsel adalet algılarının "orta" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Adalet kavramının devingen yapısından dolayı birey ve örgüte göre değişen anlamı bu sonucu doğurmuş olabilir. Çünkü bir davranışın adil olması, bireyin o davranışı adil bulmasıyla ilgilidir (Colquitt, Greenberg ve Zapata-Phelan, 2005). Yani adaletin tanımlanması özneldir; örgüt yapısı ve kültürü ile amaçlar bireylerin neyi adil algıladıklarını belirleyen etkenlerdir (Folger ve Cropanzano, 1998).

Örgütsel adaletin alt boyutlarına ilişkin bulgulara göre etkileşimsel adalet alt boyutunun "yüksek"; dağıtımsal ve işlemsel adalet alt boyutlarının ise "orta" düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bakımdan öğretmenler, okullarındaki yöneticilerin kişilerarası davranışlarını (nezaket, saygı, duyarlılık vs.) karar alma sürecine ve sonucunda oluşan kazanımların dağıtımına göre daha adil bulmaktadırlar. Başka bir ifadeyle öğretmenler, yöneticilerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlı olduklarını, verilen kararları gizlemeden herkese tarafsız bir şekilde açıkladıklarını, iletişimlerinde adil olduklarını düşünmektedirler. Buna karşılık karar alma sürecinin ve sonuçta dağıtılan kazanımların yeterince adil olmadığını düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin bulundukları konuma uygun mesleki yeterliklerinin olmaması bu sonucu doğurmuş olabilir. Kararların çok seslilikle alınmaması ve ödüllerin adil bir şekilde dağıtılmaması öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını olumsuz etkileyen faktörlerdir. Bu farkındalıkla hareket etmeyen yöneticilerin adaletsiz uygulamaları öğretmenleri rahatsız edici sonuçlar doğurmuş olabilir. Kişilerarası ilişkiler daha adil olsa da okulun iş ve işlemlerinin yürütülmesinde uygulanan prosedürler için fikirlerinin alınmadığını ve ödüllerin adil bir şekilde dağıtılmadığını düşünen öğretmenlerin yöneticileri adil bulmadıkları söylenebilir. Bu araştırmanın bulgusundan farklı olarak bazı araştırma sonuçları (Çırak, 2013; Ertürk, 2011; Gök, 2014; Kahraman, 2014, Kılıç, 2013; Polat, 2007; Potuk, 2017) örgütsel adaletin tüm alt boyutlarına ilişkin adalet algılarının "yüksek" düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Gerek bu çalışmada gerek Türkiye'de yapılan birçok araştırmada etkileşimsel adalet alt boyutunun diğer alt boyutlara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019; Bolak, Mustafa ve Işık, 2017; Çırak, 2013; Dündar, 2011; Günce, 2013; Polat, 2007; Uludağ, Aktaş ve Özdoğaç Özgit, 2019; Yıldız, 2015).

Bulgularda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını "yüksek" düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Başka bir ifadeyle öğretmenler, resmi olarak tanımlanmış rol davranışlarının ötesine geçen gönüllü davranışları sık sık sergilemektedirler. Türkiye'de yapılan birçok araştırma bulgusu bu araştırmada elde edilen bulguyla tutarlıdır (Akgüney, 2014; Bozkurt, 2018; Çelik, 2010; Kubilay Baykal, 2013; Özdemir, 2010; Özdemir Demirel, 2012; Polat, 2007; Tabancalı ve Çakıroğlu, 2017; Yancı, 2011; Yenel, 2016; Yıldırım, 2015). Bazı araştırmacılar (Çetin, 2011; Gökmen, 2011; Kurtulmuş, 2016; Uslu, 2011; Yılmaz, 2012) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının orta düzeyde olduğunu, bazıları ise (Alğan, 2011; Buluç, 2008; Karakuş, 2008; Köprülü, 2011) çok yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin centilmenlik ve vicdanlılık davranışlarını "çok yüksek", yardımlaşma ve sivil erdem davranışlarını "yüksek" düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Alğan (2011) ve Karakuş'un (2008) araştırma sonuçları, bu araştırmada elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin her zaman mesleğine ve okula ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip oldukları, iş yükünden şikâyetçi olmadan sorumluluklarını tam ve zamanında yerine getirdikleri söylenebilir. Mesai arkadaşlarının haklarını gözeterek onlara yardımcı olma davranışlarını ve okulun gelişimine fayda sağlayacak etkinliklere gönüllü bir şekilde katılma davranışlarını ise sık sık sergilemektedirler. Örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde en yüksek değerin vicdanlılık boyutunda olduğu görülmüştür. Bu sonuç, yapılan birçok araştırmada elde edilen sonuçla tutarlılık göstermektedir (Aktaş, 2008; Çelik, 2010; Çetin, 2011; Dağlı, 2015; Göksal, 2017; Günbayı, Dağlı ve Kalkan, 2013; Karakaşoğlu, 2011; Polat, 2007; Polat ve Celep, 2008; Sırıklıgil, 2015; Şayir, 2015; Uğurlu ve Demir, 2016; Yancı, 2011). En düşük değerin ise sivil erdem boyutunda olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçla örtüşen araştırma bulgusu oldukça fazladır (Aktaş, 2008; Averbek, 2016; Çağlayan, 2014; Çelik, 2010; Dündar, 2012; Göksal, 2017; Günbayı ve diğerleri, 2013; Kubilay Baykal, 2013; Polat ve Celep, 2008; Şayir, 2015; Yıldırım, 2017). Vicdanlılık boyutuna ilişkin bulgular, öğretmenlerin denetim yapılmasa bile işlerini zamanında ve eksiksiz bir şekilde yapmaya her zaman özen gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Nitelikli birey yetiştirme sorumluluğu, öğretmenlerin işlerine karşı çok hassas olmalarının nedeni olabilir. Sivil erdem boyutuna ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin okulun değişimi ve gelişimi için gayret sarf ederek, okulu ilgilendiren toplantılarda sık sık gönüllü olarak yer aldıklarını göstermektedir. Sivil erdem boyutunu kapsayan davranışların daha az sergilenmiş olması, yapılan toplantı ve etkinliklerin öğretmenler tarafından yeterince faydalı olmadığına inanılması şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmada elde edilen bulgulardan farklı olarak Öztürk Yaman (2015) ve Yaprak Kaya (2015), vicdanlılık boyutunun en düşük, sivil erdem boyutunun ise en yüksek değere sahip olduğunu bulmuşlardır. Alanoğlu (2014) ve Tabancalı ve Çakıroğlu'nun (2017) araştırmaları ise en düşük düzeyin yardımlaşma boyutunda olduğunu göstermiştir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında olumlu ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, birçok araştırma sonucuyla örtüşmektedir (Akgüney, 2014; Ali ve diğerleri, 2018; Dong ve Phuong, 2018; Karriker ve Williams, 2009; Laçinoğlu, 2010; Mohammad, Quoquab ve Adnan, 2010; Moorman, 1991; Organ ve Moorman, 1993; Polat, 2007; Tan, 2017). Yapılan bazı araştırmalarda (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019; Polat ve Celep, 2008) öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında olumlu ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt yönetimini adil bulan öğretmenler, örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme eğilimindedirler. Örgüt yöneticilerinin tavır ve tutumlarının adil olması, öğretmenlerin kendilerini örgütün değerli bir üyesi olarak görmelerini sağlamaktadır. Tarafsız, farklılıklara karşı saygılı, karar verme sürecinde etkin katılımı sağlayan adil bir yönetim anlayışı, örgüte büyük fayda sağlayacak gönüllü davranışların sergilenme sıklığını artıracaktır. Bunun sebebi etiğe ve ahlaka uygun olarak yürütülen iş ve işlemlerin öğretmenlerde aidiyet duygusu oluşturması olabilir. Örgütteki her bir üyenin sağladığı katkı ile elde ettiği kazanımların oranı adil olduğunda daha fazla katkı sağlama isteği oluşacaktır. Etkin koordinasyon ve sosyal dinamizm için örgüt üyelerinin kendilerini örgütün önemli bir paydaşı olarak tanımlamaları gerekmektedir. Kararların, tavırların, ödüllerin kişiye ve zaman göre değişmediğini düşünen öğretmenler, gerçekleşmesi zorunlu olmayan davranışları gönüllü olarak sergilemektedirler. Bu olumlu katkılar bireysel olarak öğretmenlerin performansını örgütsel olarak okulun işlevselliğini artırıcı niteliktedir.

Örgütsel adaletin dağıtımsal adalet alt boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının geneli ve yardımlaşma, centilmenlik, sivil erdem alt boyutlarını kapsayan davranışlar arasında olumlu ve zayıf düzeyde ilişki saptanmıştır. Buna göre öğretmenler emeklerinin karşılığı olan kazanımların dağıtımını adil olarak algıladıklarında örgütün yararına kendilerinden beklenen sorumluluklardan daha fazlası için çaba harcamaktadırlar. Buna karşılık dağıtımın adil olmadığı algısı oluştuğunda gösterilen çabalar çoğu zaman azaltılır (Harder, 1992). Performans girdi-çıktı oranında lehlerine bir adaletsizlik algılandığında ise suçluluk duygusu yaşayabilirler (Folger ve Cropanzano, 1998; Gilliland, 1994; Greenberg, 1988). Bundan dolayı kazanımların dağıtımında yaşanan adaletsizlik öğretmenlerin ve eğitim örgütlerinin gelişimlerinin önünde önemli bir engeldir. Ödüllerin ve sorumlulukların hakkaniyetli bir şekilde dağıtılması ile yardımlaşma, yapıcı

ilişkiler kurma, örgütsel kaynakları koruma, kimse denetlemese bile işi zamanında yapma, olumsuzluklara karşı hoşgörülü olma, örgütsel stratejilere katkı sunma gibi örgütün işlevselliğini artıracak davranışların daha sık sergilenmesi sağlanacaktır. Colquitt'e (2012) göre algılanan dağıtımsal adalet düzeyi yükseldikçe bireyler örgütsel eylemlerde daha istekli olmaktadırlar.

Örgütsel adaletin işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının geneli ve tüm alt boyutları arasında olumlu ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. İşlemsel adalet alt boyutu kapsamında karar verme, planlama gibi yönetsel eylemlerin öğretmenler tarafından adil algılanması, mevzuatta belirlenmiş ve zorunlu olan davranışlardan daha fazlası için çaba harcamalarını sağlayacaktır. Bu bakımdan yöneticilerin karar verme sürecini yüksek katılım ve şeffaflıkla yürütmeleri gerekmektedir. Her bireyin düşüncesini ve değerini içermesi gereken, bağımsız ve tarafsız olarak alınan kararlar öğretmenler tarafından daha kolay benimsenecektir. İşlemsel adaletin önemli bir unsuru olan söz hakkı prensibi açısından bakıldığında işlemsel adaletin olmadığı ortamlarda takım çalışması yapmanın güç olduğu söylenebilir (Konovsky, 2000). Öğretmenler karar verme süreçlerinin adil olmadığına inandıklarında, işverenlerine bağlılıkları, performansları ve yardımseverlikleri daha az olmakta; iş değiştirme istekleri daha fazla olmaktadır (Polat, 2007). Greenberg (1990), adil yöntemlerin ve uygulamaların örgütsel performansı geliştirdiğini ifade etmiştir.

Etkileşimsel adalet boyutunu oluşturan kişilerarası ilişkilerin, tavır ve tutumların öğretmenler tarafından adil algılanması yapılması zorunlu olmayan davranışları sergileme sıklığını artırmaktadır. Bazı araştırmacılar örgütsel performansın istenen düzeyde olması bakımından etkileşimsel adaleti işlemsel adaletten daha önemli bulmaktadırlar (Bies, 1987; Moorman, 1991). Çünkü etkileşimsel adalet yönetime ve örgüte karşı geliştirilen tutuma doğrudan etki etmektedir. Araştırma sonucuna göre iletişim, nezaket, saygı ve duyarlılık gibi sosyal ilişkilerin niteliğini belirleyen unsurların adil olmaması örgütün verimliliği ve üretkenliği için bir tehdittir. Buna karşılık sosyal etkileşimin adil olması öğretmenlerin örgüte karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemelerini sağlamaktadır. Bies ve Shapiro'nun (1987) araştırmalarına göre uygulama esnasında iletişimin adil olmadığını düşünen işgörenler daha düşük performans göstermeye ve çalışmaya yönelik olumsuz tutumlara eğilimlidir. Bu bakımdan okul yöneticileri öğretmenlere karşı önyargılarda uzak bir şekilde saygılı ve nazik olmalıdırlar.

Araştırma sonucunda örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu sonuç, birçok araştırma sonuyla örtüşmektedir (Akgüney, 2014; Dong ve Phuong, 2018; Karriker ve Williams, 2009; Laçinoğlu, 2010; Mohammad ve diğerleri, 2010; Moorman, 1991; Organ ve Moorman, 1993; Tan, 2017). Bu sonuca göre örgütlerini adil bulan öğretmenler, kendilerine değer verildiğini hissederek örgütlerine olumlu yönde etki edecek girdiler oluşturma gayretindedirler. Ali ve diğerleri (2018), örgütsel adaletin işgörenlerin güvenini artırarak örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Örgütsel hedeflere ulaşmak için yöneticilerin dürüst, tutarlı, bağımsız ve ön yargısız eylemler gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Adil bir şekilde verilen sorumluluk ve ödüller, hep birlikte alınan kararlar ile kolektif çalışmaların dolayısıyla örgütsel performansın artacağı söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre örgütsel adaletin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet boyutları birlikte örgütsel vatandaşlık davranışlarını anlamlı düzeyde yordamaktadırlar. T değerlerinin anlamlılığına bakıldığında sadece işlemsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu sonuç birçok araştırma sonucuyla (Akgüney, 2014; Laçinoğlu, 2010; Mohammad ve diğerleri, 2010; Polat, 2007) örtüşmektedir. Dağıtımsal ve etkileşimsel adalet boyutları ise örgütsel vatandaşlığının yordayıcıları değildir. Yapılan bazı araştırmalarda dağıtımsal adaletin (Akgüney, 2014; Laçinoğlu, 2010; Sökmen, Şahal ve Söylemez, 2015), bazılarında ise etkileşimsel adaletin (Laçinoğlu, 2010; Mohammad ve diğerleri, 2010; Polat, 2007; Yangın, 2015) örgütsel vatandaşlık davranışlarını yordadığı tespit edilerek bu araştırmanın sonuçlarıyla uyuşmayan sonuçlara ulaşılmıştır. Ghazi ve Jalali (2017) yaptıkları araştırmada dağıtımsal ve işlemsel adalet boyutlarının örgütsel vatandaşlık davranışını anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmişlerdir. Analiz sonuçlarında karar verme ve kararları uygulama sürecine ilişkin adalet algısının sergilenen örgütsel vatandaşlık davranışlarına etki ettiği görülmüştür. Bu bakımdan yöneticiler, uygulama esnasından öğretmenlerin fikirlerini değerli bulmalı, tarafsız ve bağımsız olmalı, kararları kişiye göre

değiştirmemeli, rasyonel temellere dayandırmalıdır. Örgüte ilişkin kararlarda söz sahibi olan öğretmenler, iş ve işlemleri adil algıladıklarında örgütsel amaçlara ulaşmak ve örgütü korumak amacıyla işbirliği içerisinde gönüllü davranışlar sergileyeceklerdir. Adil yöntemler ve uygulamalar örgüt performansının kabulünü kolaylaştırması bakımından büyük bir öneme sahiptir.

Özellikle merkeziyetçi yönetim anlayışına dayanan eğitim örgütlerinde yalnızca belirli görevlerin yerine getirilmesiyle hedeflere ulaşmak mümkün değildir. Örgütlerin işlevselliğini korumak ve varlıklarını sürdürmek için iş tanımında yer almayan, fazladan gayret ve özveri gerektiren kolektif eylemlere ihtiyaç vardır. Emredilemeyen ve önceden tanımlanamayan bu davranışların gerçekleşmesi için adil eğitim ortamlarına ve öğretmenleri motive edici liderlere ihtiyaç vardır. Yöneticisini bağımsız bulan, kazanımlarının güvence altında olduğunu bilen, örgütsel faaliyetlerde söz hakkına sahip olan öğretmenler işbirliği içinde örgüte fayda sağlamaya daha istekli olacaklardır. Çünkü adil yönetim, öğretmenlerin kendilerini örgütün değerli bir vatandaşı olarak görmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda sergilenen davranışlar yönetmelikle açıkça belirtilen, zorunlu rol davranışları değil kişisel seçimlerdir. Bireysel performansı ve örgütsel verimliliği artıran örgütsel vatandaşlık davranışlarının daha sık sergilenmesi için yöneticilerin adil okul iklimlerini oluşturmaları gerekmektedir. Aidiyet duygusuyla ortaya çıkan takım çalışmalarıyla topluma daha nitelikli çıktılar sunulabilir.

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesindeki devlet ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, anadolu lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi, anadolu imam hatip lisesi türünde okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. İlçe genelinde görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin 1-5 yıl arasında olması da başka bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Kolayda örnekleme yöntemi ile elde edilen verilere ilişkin bulgular genellenemez. Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılara birtakım öneriler geliştirilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını daha yüksek düzeye çıkarmak için yöneticiler; ödül, ders programı ve sorumlulukları etik değerlere bağlı kalarak hakkaniyetli bir şekilde dağıtmalıdırlar. Bununla birlikte istenmesi durumunda okula ilişkin kararların gerekçelerini şeffaf bir şekilde açıklamalıdırlar. Öğretmenlerin okul yararına sergiledikleri gönüllü davranışları her zaman düzeyine çıkarmak için aidiyet duygusunu artıracak sosyal etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca okulun etkili ve verimli bir şekilde varlığını sürdürebilmesi için hazırlanan stratejik plan ve hedeflerin tüm öğretmenlerce belirlenmesi kolektif eylemlerin oluşmasını sağlayabilir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının ilişkili olduğu saptanmıştır. Okulu doğrudan etkileyen bu kavramların önemi bilimsel çalışmalar ve seminerler yoluyla yöneticilere aktarılabilir. Bu araştırma İstanbul ili Pendik ilçesi özelinde yapılmıştır. Benzer araştırmalar farklı bölgelerde yapılarak daha genel yargılara varılabilir. Bu araştırma niceldir. Nitel araştırma yöntemleri ile benzer araştırmalara yapılarak kavramlar farklı açılardan irdelenebilir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tutumlarını ölçmeye yönelik benzer araştırmalar yapılabilir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Araştırmacılardan Aykut Güneş Yüksek Lisans öğrencisi, Rüyam Küçüksüleymanoğlu Yüksek Lisans tez danışmanı olarak katkı sunmuştur. Araştırmanın verileri doğrudan birinci yazar tarafından toplanmıştır. Her iki yazar, araştırmanın giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerine katkıda bulunmuştur.*

Çatışma beyanı: *Araştırmada, yazarların kendi içinde ve diğer kişi/kurum/kuruşlarla herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.*

Destek ve teşekkür: *Araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir kurumdan destek alınmamıştır.*

Kaynaklar

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.

Akgüney, E. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algılamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Aktaş, H. G. (2008). *Öğretmenlerde denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 49*(49), 1-16.

Alğan, Y. (2011). *Örgütsel vatandaşlık davranışları ile problem çözme becerilerine yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri "Bolu ili merkez ilçe örneği"* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Ali, A., Ahmad, S. ve Saeed, I. (2018). Ethical leadership and organizational citizenship behaviour: Mediating role of organizational justice: A case study of education sector. *Abasyn Journal of Social Sciences, 11*(2), 386-399.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (SPSS uygulamalı).* Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Averbek, A. (2016). *İlkokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Aydın, K. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki (Uşak ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Ayık A., Yücel E. ve Savaş M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 233-252.

Bal, V. (2014). Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Manisa'daki eğitim kurumlarında bir araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 6*(1), 1-9.

Baş, G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 1*(2), 17-36.

Batur, M. (2015). *Öğretmen algılarına göre etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

Berber, A. (2010). *Çalışanların örgütsel adalet algılamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir uygulama (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Beugré, C. D. (2002). Understanding organizational justice and its impact on managing employees: An African perspective. *International Journal of Human Resource Management, 13*(7), 1091-1104.

Bies, R. J. (1987). The predicament of injustice: The management of moral outrage. *Research in Organizational Behavior*, *9*, 289-319.

Bies, R. J. ve Shapiro, D. L. (1987). Interactional fairness judgments: The influence of causal accounts. *Social Justice Research*, *1*(2), 199-218.

Bolak, H., Mustafa, Ö. ve Işık, M. (2017). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında örgütsel adalet ve çatışma yönetimi ilişkisi (Denizli örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(20), 69-93.

Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Brief, A. P. ve Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of Management Review,*

11(4), 710-725.

Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 571-602.

Buluç, B. (2015). The relationship between academic staff's perceptions of organizational justice and organizational citizenship behaviours. *Studia Psychologica, 57*(1), 49-62.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayınları.

Cohen-Charash, Y. ve Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 86*(2), 278-321.

Colquitt, J. A. (2012). *The Oxford handbook of organizational psychology.* S. W. J. Kozlowski (Ed.). New York: Oxford University Press.

Colquitt, J. A., Greenberg, J. ve Zapata-Phelan, C. P. (2005). *What is organizational justice? A historical overview.* J. Greenberg ve J. A. Colquitt (Ed.). Handbook of organizational justice (s. 3–56) içinde. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Crosby, F. (1976). A model of egoistical relative deprivation. *Psychological Review, 83*(2), 85-113. doi: 10.1037/0033-295X.83.2.85

Çağlayan, E. (2014). Öğretim elemanlarının örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(4), 421-452.

Çavuş B. (2016). *Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algılarıyla umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Çelik, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliğinde müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çırak, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dağlı, E. (2015). *İlköğretim okullarında müdürlerin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirel, Y. (2009). Örgütsel adaletin yönetici-çalışan ilişkileri üzerine etkisi: Farklı sektör çalışanlarına yönelik bir araştırma. *The Journal of Social Economic Research, 9*(17), 137-154.

Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dong, L. N. T. ve Phuong, N. N. D. (2018). Organizational justice, job satisfaction and organizational citizenship behavior in higher education institutions: A research proposition in Vietnam. *Journal of Asian Finance, Economics and Business, 5*(3), 113-119.

Dündar, H. (2012). Öğretmenlerin sahip olduğu değerler ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (2), 215-234.

Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Ertürk, E. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Folger, R. ve Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management.* London: SAGE

Publications.

Ghazi, M., ve Jalali, S. (2017). The effects of organizational justice and job motivation on organizational citizenship behavior and its ımpact on taxpayers. *Journal of History Culture and Art Research*, *6*(1), 136-151. doi: 10.7596/taksad.v6i1.710

Gilliland, S. W. (1994). Effects of procedural justice and distributive justice on reactions to a selection system. Journal of Applied Psychology, *79*(5), 691-701.

Gök, D. (2014). *İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şahinbey/Gaziantep örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Gökmen, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bu davranışların okul etkililiği üzerindeki etkisine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Göksal, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Greenberg, J. (1988). Equity and workplace status: A field experiment. *Journal of Applied Psychology, 73*(4), 606-613.

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today and tomorrow. *Journal ofManagement, 2*(16), 399-432.

Günbayı, İ., Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19*(4), 575-602.

Günce, S. (2013). *İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. United States of America: Pearson Education Limited.

Harder, J. W. (1992). Play for pay: Effects of inequity in a pay-for performance context. *Administrative Science Quarterly*, *37*(2) 321- 335.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 5*(1), 67-92.

Kahraman, Ü. (2014). *İlkokullarda performans yönetimi uygulamaları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Karakaşoğlu, N. (2011). *Eğitim yöneticilerinin yönetsel tarzları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Karaköse, T., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2009, Ekim). Örgütsel adaletin öğretmenlerin iş doyumu üzerine etkileri. *1-3 Ekim Uluslararası V. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*, Edirne.

Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumu düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Karriker, J. H. ve Williams, M. L. (2009). Organizational justice and organizational citizenship behavior: A

mediated multifoci model. *Journal of Management, 35* (1), 112-135. doi:10.1177/0149206307309265

Kılıç, E. (2013). Yatılı bölge ilköğretim okullarında örgütsel adalet: Sinop örneği. *Journal of World of Turks, 5*(2), 19-33.

Konovsky, M. A. (2000). Understanding procedural justice and its impact on business organizations. *Journal of Management, 26*(3), 489-511.

Köprülü, T. S. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Kubilay Baykal, Ö. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kurtulmuş, M. (2016). Farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 6*(3), 277-302.

Kuşci, E. (2014). *Akademisyenlerin üniversitelerde örgütsel adalete ilişkin algıları (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Laçinoğlu, Z. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile bazı örgütsel davranışlar arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Leventhal, G. S. (1976). The distribution of rewards and resources in groups and organizations. *Advances in Experimental SocialPsychology, 9*, 91-131.

Leventhal, G. S., Karuza, J. ve Fry, W. R. (1980). *Beyond fairness: A theory of allocation of preferences*. G. Mikula (Ed.), Justice and Social interaction (s. 167-218) içinde. New York: SpringerVerlag Press.

Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2004). *Educational administration: Concepts & practices*. Belmont, CA: Thomson Books/Cole.

Mohammad, J., Quoquab, F. ve Adnan, M. (2010). Organizational justice and organizational citizenship behavior in higher education ınstitution. *Global Business and Management Research: An International Journal, 2*(1), 13-32.

Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions ınfluence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, *76*(6), 845-855.

Niehoff, B. P. ve Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behaviour. *Academy of Management Journal, 36*(3), 527-556.

Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behaviour: The good soldier syndrome*. Lexington: Lexington Books.

Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behaviour. *Research in Organizational Behaviour, 12,* 43-72.

Organ, D.W. ve Moorman, R. H. (1993). Fairness and organizational citizenship behavior: What are the connections. *Social Justice Research,* 6, 5-18.

Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin ve bireycilik-ortaklaşa davranışçılığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(1), 93-112.

Özdemir Demirel, G. (2012). *Okul müdürlerinin güç kaynaklarını kullanma stilleri ve müdür desteğinin kurumsal vatandaşlık davranışıyla ilişkisi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi, 7*(1), 103-124.

Öztuğ, Ö. ve Baştaş, M. (2012). Öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algılarının örgütsel bağlılıkları

üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 2, 125-133.

Öztürk Yaman, S. (2015). *Ticaret meslek liselerinde çalışan meslek dersi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Podsakoff, P. M. ve MacKenzie, S. B. (1989). *A second generation measure of organizational citizenship behavior.* (Unpublished manuscript). Indiana University, Bloomington.

Podsakoff, P. M. ve MacKenzie, S. B. (1997). Impact of organizational citizenship behavior on organizational performance: A review and suggestions for future research. *Human Performance*, *10*(2), 133-151.

Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Moorman, R. H. ve Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly, 1*(2), 107-142.

Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Paine, J. B. ve Bachrach, D.G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management, 26*(3), 513-563.

Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14*(2), 307-331.

Potuk, A. (2017). *Mobbing davranışı, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 317-339.

Sırıklıgil, E. (2015). *Özel ve kamu sektöründe çalışan öğretmenlerde örgütsel vatandaşlık davranışı algısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Sökmen, A., Şahal, S. ve Söylemez, M. (2015). Örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Savunma sektöründe bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 7*(4), 66-91.

Söyük, S. (2007). *Örgütsel adaletin iş tatmini üzerindeki etkisi ve İstanbul ilindeki özel hastanelerde çalışan hemşirelere yönelik bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Şahin, R. ve Kavas, E. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde öğretmenlere yönelik bir araştırma: Bayat örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 7*(14), 119-140.

Şayir, G. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Tabancalı, E. ve Çakıroğlu, Z. K. (2017). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 392-417.

Tan, Ş. (2017). *Meslek liselerinde örgütsel adaletin okul-sanayi işbirliğine etkisi ve örgütsel vatandaşlığın aracı rolü: İstanbul ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Thibaut, J. ve Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Uğurlu, C. T. ve Demir, A. (2016). Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(56), 98-119.

Uludağ, O., Aktaş, İ. ve Özdoğaç Özgit, H. (2019). Eğitim çalışanlarının örgütsel adalet algılarının ve örgüt kültürünün bilgi paylaşımı üzerindeki etkileri: Örgüt kültürünün aracı rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 160-181. doi: 10.16986/HUJE.2018037423

Uslu, B. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları (Manisa il örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Uysal, M. (2014). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları (Altındağ ilçesi örneği)*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Whitman, D. S., Caleo , S., Carpenter, N. C., Horner, M. T. ve Bernerth, J. B. (2012) Fairness at the collective level: A meta-analytic examination of the consequences and boundary conditions of organizational justice climate. *Journal of Applied Psychology*, *97*(4), 776-791.

Yancı, F. (2011). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Yaprak Kaya, Ö. (2015). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi (Balıkesir ili merkez ilçe örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Yenel, K. (2016). *İlkokul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, Ç. (2017). *Lise öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcısı olarak örgütsel sosyalleşme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *62*(1), 253-278.

Yıldırım, G. (2015). *Lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldız, H. (2015). *Özel ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları (Konya/Meram ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi, Konya.

Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *2*(2), 1-14.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Whether the events and situations in the organization are fair or not affects the quality of employees' behaviours. In this context, social scientists have created a concept of "organizational justice" to explain the role of justice in the organization. Organizational justice is the employees' justice perceptions about the authorities.

Organizations need their employees to be eager to work beyond their job definition and to contribute to organizational effectiveness and development to continue their existence under changing circumstances (Sezgin, 2005). The behaviours involving willingness and more effort to meet this need are called organizational citizenship behaviours. Organizational citizenship behaviours are based on personal effort at the personal level, but they contribute to organizational performance at the collective level (Podsakoff and MacKenzie, 1997). Employees give different reactions cognitively and behaviourally according to their organizational justice perceptions (Bal, 2014). It is known that employees believing that they are treated fairly are more willing and that they perform organizational citizenship behaviours frequently (Atalay, 2005; Berber, 2010; Beugré, 2002; Greenberg, 1990; Moorman, 1991; Organ, 1990; Polat and Celep, 2008; Sezgin, 2005; Söyük, 2007; Uslu, 2011). In this context, organizational justice is essential for ensuring employees' personal satisfaction and making the organization function effectively.

The most important resource of the educational organization, which is a social construction based on collaboration, is the teacher. Teachers' perceptions and behaviours affect the functioning of the organization directly. Thus, knowing what organizational justice and organizational citizenship behaviour that contribute to personal and organizational effectiveness mean for educational organizations can facilitate the analysis of teachers' and principals' behaviours. The findings obtained by examining the correlation between these concepts are important in terms of contributing to educational organizations.

The aim of this research is to determine the correlation between organizational justice perceptions and organizational citizenship behaviours of teachers working in public primary and secondary schools in Pendik, Istanbul. The following questions are answered in the research:

1. What is the level of teachers' organizational justice perceptions?
2. What is the level of teachers' perceptions about organizational citizenship behaviours?
3. Is there a correlation between teachers' organizational justice perceptions and their perceptions about organizational citizenship behaviours?
4. To what extent does the level of teachers' perceptions about organizational justice and its sub-dimensions explain organizational citizenship?

Method

The research is designed as a correlational survey model. The population of the study consisted of 6983 teachers working in 138 different public schools in the 2017-2018 academic year in Pendik, Istanbul. The sample was determined with the convenience sampling method. The sample of the study was 721 teachers working in 36 different public schools in the same district. Data were collected with a personal information form, the "Organizational Justice Scale" and the "Organizational Citizenship Behaviour Scale". The data were analyzed with Pearson correlation and regression analysis.

Results

In the research findings, it was found that teachers' perceptions of organizational justice were at a "high" level. Accordingly, teachers found the management to be fair in the schools they worked for. This finding is consistent with many research results. According to the findings related to the sub-dimensions of organizational justice, a "high" level was determined in the interactive justice sub-dimension, while the distributional and operational justice sub-dimensions were found to be "medium". In this regard, teachers found the interpersonal behaviours (kindness, respect, sensitivity, etc.) of the administrators in their schools

to be fairer than the decision-making process and the distribution of the resulting gains. In other words, teachers thought that the managers were sensitive to their personal needs, that they explained their decisions impartially to everyone without hiding their decisions, and that they were fair in their communication. On the other hand, they thought that the decision-making process and the resulting gains were not fair enough. A lack of professional competencies appropriate for the school administrators' position may have led to this result. In the findings, it was seen that the teachers exhibited their organizational citizenship behaviours at a "high" level. In other words, the teachers often exhibited voluntary behaviour that went beyond the officially defined role behaviour.

According to the analysis of the results, there was a poor positive correlation between teachers' organizational justice perceptions and organizational citizenship behaviours. A weak positive correlation was found between organizational justice and the sub-dimensions of organizational citizenship behaviours such as altruism, sportsmanship, conscientiousness, and civic virtue. Also, a weak positive correlation was found between organizational citizenship behaviours and the sub-dimensions of organizational justice such as distributive justice, procedural justice and interactional justice. It was found that organizational justice affected organizational citizenship behaviours significantly. Organizational justice predicted nearly 7% of organizational citizenship behaviours. All three sub-dimensions of organizational justice together predicted organizational citizenship behaviours significantly. All three sub-dimensions together explained 6% of total variance in organizational citizenship behaviours. When the relevance of the regression parameters was examined, it was found that procedural justice was an important precursor for organizational citizenship behaviours, but that distributive and interactional justice did not have an important effect.

Conclusion

Especially in educational organizations based on a centralized management approach, it is not possible to reach the targets only by performing certain duties. Collective actions that are not included in the job description and require extra effort and dedication are needed to maintain the functionality and survival of organizations. Fair educational environments and motivating leaders are needed to realize these unspecified and unidentified behaviours. Teachers who find their manager independent, who know that their gains are safe, and who have a say in organizational activities will be more willing to benefit the organization in cooperation, because fair management ensures that teachers see themselves as a valuable citizen of the organization. The behaviours exhibited in this context are personal choices, not the mandatory role behaviours which are clearly stated by the regulations. In order to display organizational citizenship behaviours that increase individual performance and organizational efficiency more frequently, administrators must create fair school climates. Better quality outputs can be presented to society with teamwork that emerges with a sense of belonging.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 331-343.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 331-343.
DOI: 10.33308/26674874.2020342209

Ortaokul Öğrencilerinde Anneye Bağlanma ve Benlik Saygısı

Ziya TOPRAK*

Öz: Ergenlerde bağlanma ve benlik saygısı ayrı ayrı sıklıkla ele alınan sorunsallar olarak dikkat çekmektedir. Benlik saygısının kişilerin sağlıklı davranış geliştirmesine yardım ettiğini ve psikolojik iyi olma durumlarına olumlu katkı yaptığı iyi bilinen bir olgudur. Benzer şekilde bağlanmanın, özellikle anneye bağlanmanın, benlik saygısının öncülü olduğunu belirten araştırmalar mevcuttur. Bu çalışma bu alan yazına anneye bağlanma ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyerek eklemlenmektedir. Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin anneye bağlanma biçimleri ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel desende yapılan bu çalışmada rastgele seçilen 343 öğrencinin sağladığı veriler kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin anneye bağlanma biçimleri ile benlik saygısı düzeyleri arasında olumlu ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, bulgulardan hareketle, anne-çocuk bağlanma programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasını önererek sonlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Anneye Bağlanma, Benlik Saygısı, Korelasyon, Ortaokul Öğrencileri

Maternal Attachment and Self-Esteem Among Middle School Students

Abstract: Attachment and self-esteem in adolescents attract attention which have gained momentum recently as research problems. There are studies reporting that self-esteem helps individuals to develop healthy behavior and contributes positively to psychological well-being. Similarly, there are studies indicating that attachment, especially attachment to the mother, is an indicator of self-esteem. This study contributes to this literature by examining the relationship between maternal attachment and self-esteem. The aim of this study is to investigate the relationship between middle school students' attachment style and self-esteem levels. In this correlational study, the data provided by 343 randomly selected students is used. It is observed that there are positive relationships between the students' attachment style and self-esteem levels. Based on the findings, the study concludes with the proposition of developing and implementing mother-child attachment programs.

Keywords: Maternal Attachment, Self-Esteem, Correlation, Middle School Students

Geliş Tarihi:12.05.2020 Kabul Tarihi: 21.06.2020 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

Atıf için/ To cite:
Toprak, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinde anneye bağlanma ve benlik saygısı. *Yaşadıkça Eğitim, 34*(2), 331-343.

Bağlanma çalışmaları Bowlby'nin (1977, 1988) geliştirdiği kuramsal çerçeveden itibaren oldukça derin araştırılmış bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bowlby ile birlikte bağlanmanın önemi kavranılmış ve gerek çocuklarda, gerekse yetişkinlerde bağlanma sorunsalı derinlemesine ve farklı açılardan ele alınmıştır (Cassidy, 1988; Demirtaş, 2019; Günaydın, Selçuk, Sümer ve Uysal, 2005; Kobak ve Sceery, 1988; Mikulincer ve Shaver, 2007; Paterson, Pryor ve Fiedl, 1995; Suzuki ve Tomada, 2015; Varghese ve Pistole, 2017). Tüm çalışmaların ulaştığı bulgular farklı olsa da işaret ettikleri ortak nokta bağlanma biçiminin hem çocuklar hem de yetişkinler üzerinde önemli etkileri olduğudur. Bu çalışmanın diğer sorunsalı olan öz-saygı kavramı da etkileri farklı açılardan incelenmiş bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Coopersmith'in (1967) öncüllerinden olduğu benlik saygısının birçok farklı pozitif kavram ile olumlu korelasyon gösterdiği ve aracılık ettiği raporlanmaktadır (Demirtaş, 2019; Güloğlu ve Aydın, 2001; Mert ve Tamer, 2019; Suzuki ve Tomada, 2015; Wilkinson, 2004). Bağlanma ve benlik saygısı psikolojik iyiliği ve kişilik gelişimini derinden etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır, bu bağlamda her iki kavramın ilişkili olduğu sorunsalın ortak olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu çalışma bu iki kavram arasında ilişki incelemektedir.

Jonh Bowlby'nin öncüllerinden olduğu bağlanma kuramı gelişim kuramları alanında ön plana çıkan ve ebeveyn bakımının çocuklar üzerindeki etkilerini araştıran bir alandır. Bowlby (1982) psikolojik bir kavram olarak bağlanmanın biyolojik temellerini araştırır ve bağlanmanın davranışsal kontrol sisteminin bir parçası olduğunu ifade eder. Bağlanmanın temel olarak çocuğun tehlike içinde olduğunu hissettiği anlarda bir tür savunma mekanizması olarak işlediğine inanan Bowlby ile birlikte araştırmalar bağlanmanın farklı boyutlarını ortaya koymuştur.

Ainsworth (1989) bağlanma alanında önemli çalışmalar yapmış diğer öncüller arasındadır. Bağlanmaya boyutsal bir yaklaşım getiren Kanadalı araştırmacı bağlanmanın temel olarak üç farklı biçimi olduğunu iddia eder. Güvenli, gerilimli kaçınan ve gerilimli direnç gösteren bu üç boyuta verilen isimlerdir (Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 1978). Sosyal, Bodur, İşleri ve Şenol (2005) bebeklerde bağlanma konusunu işledikleri çalışmalarında adı geçen üç boyutu ele alırlar:

> Güvenli bağlanma (secure attachment) geliştiren bebekler, birincil bağlanma objeleri yanlarında olmadığı koşullarda, çevreyi araştırıp, yakınlığı koruyabilen ve bakıcısını güvence üssü olarak kullanabilme becerisine sahiptirler. Ebeveynin gidişine tepki gösterirler. Ancak, protesto davranışı, anne-babanın geri dönüşüyle birlikte yerini rahatlama ve araştırıcı davranışlara bırakmaktadır.
>
> Gerilimli kaçınan bağlanma (anxious-avoidant attachment) geliştiren bebekler, bakıcıları ile birlikteyken araştırıcı davranışlara devam edip duygularını bu kişi ile paylaşmamaktadırlar. Ancak, bakıcıları herhangi bir şekilde ortamdan ayrılıp geri döndüğünde, hiçbir değişiklik olmamış gibi meşgul oldukları işe dikkatlerini yöneltirler.
>
> Gerilimli direnç gösteren bağlanma (anxious-resistant attachment) geliştiren bebekler, bakıcıları yanlarındayken diğer kişilerle ve çevreleriyle ilgilenirler. Ancak, herhangi bir ayrılık durumunun hemen ardından hem bakıcıları ile bir arada olmak hem de ondan uzaklaşmak istemektedirler (s.94-95).

Ainsworth'un çalışmalarından sonra bağlanma konusu hep çok boyutlu bir sorunsal olarak ele alınmıştır. Raja, McGee ve Stanton (1992) 935 ergen ile yaptıkları çalışmalarında bağlanmayı iletişim, güven ve yabancılaşma boyutları üzerinden değerlendirirler. Yazarlar çalışmalarında Armsden ve Greenberg'in (1987) geliştirdiği kavramsal çerçeveyi kullanırlar. Buna göre güven, ergenin annesinin ve babasının onun istek ve arzularını anladıklarına ve onlara saygı duyduklarına ilişkin ebeveynlerine duyduğu güveni; sözel iletişimin kalitesini ölçen iletişim boyutu ergenin anne ve babasının onun duygusal durumlarına hassaslığını ve yabancılaşma ise ergenin anne ve babası ile ilişkisinde izolasyon, kızgınlık ve kopma gibi duygularını ifade etmektedir (Guarnieri, Ponti ve Tani, 2010, s. 105). Bu araştırma da benzer kavramsal çerçeve kullanılmaktadır. Çalışmada Günaydın, Selçuk, Sümer ve Uysal'ın (2005) Türkçeleştirdiği Raja ve diğerlerinin (1992) geliştirdiği kısa bağlanma formu kullanılmaktadır.

Benlik saygısı kişilik değişkenlerinden biri olarak ele alınmakta ve kişinin akademik, sosyal ve özel hayatını etkileme potansiyel yüksek olan bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Benlik saygısını temel olarak kişinin kendisinden duyduğu memnuniyet veya tatmin olarak anlamak mümkündür. Benlik saygısı, kişinin kendi dış görünüşüne, kişilik özelliklerine ve psikolojik özelliklerine ilişkin algısının bir ifadesidir. ''Coopersmith'e (1967) göre özsaygı bireyin kendini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli olarak algılama

derecesidir. Rosenberg'in (1965) önermiş olduğu tanımlamada 'özsaygı, kendimize karşı olan olumlu ve olumsuz tutumlarımızdır' denilmektedir. Yörükoğlu (1996) ise özsaygıyı 'kendini olduğundan aşağı ya da olduğundan üstün görmeksizin kendinden memnun olmayı, kendini olduğu gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan sağlıklı bir ruh hali' olarak tanımlamaktadır.'' (akt. Güloğlu ve Aydın, 2001, s. 66). Dolayısı ile benlik saygısını kişinin kendisi ile ilişki kurma biçimi olarak değerlendirmek ve bu ilişki kurma biçiminin kişinin diğer ilişkilenme biçimlerini derinden etkileyebileceğini varsaymak mümkündür. Kişinin kendisi ile ilişkili yaptığı değerlendirmelerin toplamı olan ve bireyin psikolojik ve bilişsel gelişimini etkileyen benlik saygısının psikolojik sağlık, fizyolojik sağlık, sosyal etkileşim, akademik başarı gibi birçok farklı değişkenle korelasyon içerisinde olduğu çeşitli araştırmalar tarafından raporlanmaktadır (Harter, 2012; Thompson, 2008). Kişilik gelişiminde bu kadar önemli olan benlik saygısının öncülleri oldukça önem kazanmaktadır. Bağlanma kuramının benlik saygısı ilişkisinin belirlenmesinin önemi bu açıdan bakıldığında açık gözükmektedir.

Aile kişinin kendisine dair geliştirdiği kendilik algısını etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Bağlanma kuramına göre bağlanmanın, özellikle anneye bağlanmanın, benlik saygısı üzerinde önemli etkileri vardır (Ainsworth, 1989; Burke ve Weir, 1978; Öztürk, 2017). Yine güvenli bağlanmanın psikopatolojik rahatsızlıklara karşı koruyucu etkisi olduğunu ve kabul edilebilir seviyede benlik saygısının gelişimine katkıda bulunduğunu raporlayan araştırmalar mevcuttur (Cassidy, 1988; Parker ve Benson, 2004). Bağlanma ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin ele alındığı araştırmalarda özellikle anne ile kurulan ilişkinin kalitesi ön plana çıkmaktadır (Cassidy, 1988; Graybill, 1978; Keskin, 2014; Paulusa, Licata, Ginewosz ve Sodian, 2018). Dolayısı ile anne ile kurulan ilişkinin kalitesi benlik saygısının öncülü konumundadır. Bu çalışma bu varsayımı test etmektedir. Benlik saygısının kişilik gelişiminde oynadığı rolü düşününce öncülünün saptanması oldukça önemli gözükmektedir. Benlik saygısı yüksek olan bireylerin hem kendileri açısından hem de toplumsal açıdan daha sağlıklı ve kabul edilebilir davranışlar içeresinde olacakları açıktır. Bu bağlamda kişilerin benlik saygısını ve bu saygının öncülü olarak anne ile kurulan ilişkinin içeriği ile ilişkisinin belirlemek bu araştırmanın temel amacıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında şu sorulara yer verilmiştir;

1. Ortaokul öğrencilerinin anneye bağlanma tarzları ve benlik saygıları hangi seviyededir?
2. Ortaokul öğrencilerinin anneye bağlanma tarzları ve benlik saygıları cinsiyetlerine ve sınıflarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin anneye bağlanma tarzları ile benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin anneye bağlanma tarzları ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Williams, 2007).

Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul'da devlet ortaokullarında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında 5. sınıflar yaşları küçük olduğundan alınmamıştır. 5. sınıflar ilgili literatürde ergen olarak kabul edilmemektedirler (Giedd ve diğerleri, 1999; Naveh-Benjamin ve diğerleri, 2009). Araştırmanın yapıldığı 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) verilerine göre 600.000 ortaokul öğrencisi bulunmaktadır (MEB, 2019). Araştırma örnekleminin güvenirlilik seviyesini sağlamak için örnekleme üç farklı bölgeden seçilen (Beşiktaş, Kağıthane, Sultangazi) rastgele seçilen toplam 400 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilerden verileri tam olan 343 katılımcının verileri analiz edilmiştir. Tablo 1 örnekleme ilişkin bilgileri sunmaktadır.

Tablo I
Katılımcıların Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Erkek	173	50.4
	Kız	170	49.6
	Toplam	343	100

	6. Sınıf	118	34.4
Sınıf	7.Sınıf	110	32.1
	8. Sınıf	115	33.5
	Toplam	343	100

Tablo 1'den izleneceği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %50.4'ünü (173) erkeler ve %49.6'sını (170) kızlar oluşturmaktadır. Öğrencilerin %34.4'ü (118) 6. sınıfa, %32.1'i (110) 7. sınıfa ve %33.5'i (115) 8. sınıfa gitmektedir. Genel olarak bağımsız değişkenlere göre örneklem dağılımının dengeli olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Coopersmit Özsaygı Envanteri (CÖE) ve Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri (EABE) kullanılmıştır.

CÖE. İlk defa Stanley Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ölçek çeşitli revizyonlara uğrayarak bugünkü halini almıştır. Ölçekte Genel Saygı, Sosyal Özsaygı Ev-Aile Özsaygı, Okul-Akademik Özsaygı olmak üzere dört alt boyut mevcuttur. Ölçeğin Türkçe uyarlaması farklı araştırmacılar tarafından defaten yapılmıştır (Güçray 1989, Güloğlu ve Aydın, 2001; Turan ve Tufan, 1987). Bu çalışmada Güloğlu ve Aydın (2001) versiyonu kullanılmıştır. Yazarlar çalışmalarında envanterin iç tutarlılık kat sayısını .84 olarak bulmuşlardır. Ölçekten alınan ve alt boyutlardan alınan yüksek puanlar öz güvenin ve ilgili alt boyuta ilişkin özgüvenin yüksekliğini işaret etmektedir.

EABE. Orijinali 28 maddeden oluşan ve Armsden ve Greenberg (1987) tarafından geliştirilen envanterin Türkçeleştirilmesi Raja ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen kısa form üzerinden olmuştur. Ölçeğin Güven, İletişim ve Yabancılaşma olmak üzere üç alt boyutu mevcuttur. Kısa formun Türkçe adaptasyon çalışması Günaydın ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazarlar çalışmalarında anne formunun iç tutarlılık kat sayısını .88 olarak bulmuşlardır. Bu çalışmada 12 maddeden oluşan ölçeğin anne formu kullanılmıştır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağıldığı belirlendikten sonra analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. SPSS 24 programı kullanılarak gruplar arası farkları belirlemek için bağımsız değişken t-testi ve ANOVA ve değişkenler arasındaki ilişkilerin tespiti için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi katılımcıların bağlanma tarzlarının ve benlik saygısı seviyelerinin belirlenmesine ilişkindir. Tablo 2'de katılımcıların bu değişkenlerden aldıkları puanlar izlenmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo II
Katılımcıların Bağlanma Tarzlar ve Benlik Saygıları

	N	$\bar{X}$	ss
Güven	343	5.69	1.28
İletişim	343	4.62	1.26
Yabancılaşma	343	5.08	1.48
Toplan Bağlanma Puanı	343	5.13	1.12
Genel Özsaygı	343	40.19	3.52
Sosyal Özsaygı	343	11.83	1.39
Ev-Aile Özsaygı	343	11.97	1.40
Okul-Akademik Özsaygı	343	12.03	1.69

Tablo 2'de katılımcıların toplam bağlanma puanların, bağlanma alt boyutlarından alınan puanların, benlik saygısı alt boyutlarından alınan puanların ortalamaları izlenmektedir. Tablodan izlenen puanların yüksekliği ilgili boyutun yüksekliği anlamına gelmektedir. Bağlanma ile ilgili alınabilecek en yüksek ortalamanın en fazla 7 olabileceğini belirtmekte gerekir. Buna göre katılımcıların güvenli bağlanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması yüksek seviyededir ($\bar{X}$=5.69, ss=1.28). Benzer şekilde iletişim boyutundan alınan ortalama

puan tatmin edici seviyededir ($\bar{X}$=4.62, ss=1.26). Ters puanlanan yabancılaşma alt boyutu da yüksek seviyededir ($\bar{X}$=5.08, ss=1.48). Katılımcıların toplam bağlanma puanları ortalamaları da yüksek seviyededir ($\bar{X}$=5.13, ss=1.12). Benlik saygısı envanterinden alınan puanların ortalama üzeri olduğu dikkat çekmektedir. Envanterin genel özsaygı boyutundan alınabilecek azami puan 56 iken, diğer boyutların azami puan 16'dır. Buna göre katılımcıların genel özsaygı ortalamaları 40.19 (ss=3.52), sosyal özsaygı ortalamaları 11.83 (ss=1.39), ev-aile özsaygı ortalamaları 11.97 (ss=1.40) ve okul-akademik özsaygı ortalamaları 12.03 (ss=1.69) olarak gerçekleşmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi katılımcıların bağlanma tarzlarının ve benlik saygılarının 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 3'te kalıtımcıların bağlanma tarzlarının ve benlik saygılarının cinsiyetlerine göre farkına bakılmıştır.

Tablo III

Katılımcıların Bağlanma Tarzları ve Benlik Saygıları Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Farklılıkları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Stand. Hata Farkı	t	p
Güvenli Bağlanma	Erkek	173	5.70	1.22	.88	.145	.885
	Kız	170	5.68	1.33			
İletişim	Erkek	173	4.66	1.22	.58	.541	.589
	Kız	170	4.59	1.30			
Yabancılaşma	Erkek	173	5.07	1.47	.83	.209	.835
	Kız	170	5.10	1.50			
Toplam Bağlanma Puanı	Erkek	173	5.14	1.07	.86	.166	.868
	Kız	170	5.12	1.16			
Sosyal Özsaygı	Erkek	173	11.77	1.49	.50	.674	.501
	Kız	170	11.88	1.29			
Ev-Aile Özsaygı	Erkek	173	11.87	1.42	.15	1.41	.157
	Kız	170	12.08	1.38			
Okul-Akademik Özsaygı	Erkek	173	11.84	1.56	.035	2.12	.035
	Kız	170	12.22	1.79			
Genel Özsaygı	Erkek	173	40.09	3.43	.59	.530	.597
	Kız	170	40.29	3.61			

Tablo 3'te cinsiyete farkları incelemek için gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları izlenmektedir. Buna göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre güvenli ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\bar{X}_{erkek}$=5.70, ss=1.22, $\bar{X}_{kız}$=5.68, ss=.1.33, p=.885). Benzer şekilde katılımcıların cinsiyetlerine göre iletişim ($\bar{X}_{erkek}$=4.66, ss=1.22, $\bar{X}_{kız}$=4.59, ss=1.3o, p=.589), yabancılaşma ortalamaları ($\bar{X}_{erkek}$=5.07, ss=1.47 $\bar{X}_{kız}$=5.10, ss=1.50, p=.835), ve toplam bağlanma ortalamaları ($\bar{X}_{erkek}$=5.14, ss=1.07 $\bar{X}_{kız}$=5.12, ss=1.16, p=.868) arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre sosyal özsaygı ($\bar{X}_{erkek}$=11.77, ss=1.49, $\bar{X}_{kız}$=11.88, ss=1.29, p=.501), ev-aile saygı ($\bar{X}_{erkek}$=11.87, ss=1.42, $\bar{X}_{kız}$=12.08, ss=1.38, p=.157) ve genel özsaygı ($\bar{X}_{erkek}$=40.09, ss=3.43, $\bar{X}_{kız}$=40.29, ss=3.61, p=.567) ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre okul-akademik özsaygı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($\bar{X}_{erkek}$=11.84, ss=1.56, $\bar{X}_{kız}$=12.22, ss=1.79, p=.035). Tablodan kız çocuklarının okul ile ilgili özsaygılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu izlenmektedir.

Tablo IV

Katılımcıların Bağlanma Tarzları ve Benlik Saygıları Ortalamalarının Sınıflarına Göre Farklılıkları

		Kareler. Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Gruplar (Ort. farkı)
Güvenli Bağlanma	Gruplar Arası	12.274	2	6.137	3.827	.023	6-7 (.45)
	Grup İçi	545.218	340	1.604			
	Toplam	557.492	342				
İletişim	Gruplar Arası	40.103	2	20.051	13.543	.000	6-7 (.82)
	Grup İçi	503.379	340	1.481			6-8 (.55)
	Toplam	543.482	342				
Yabancılaşma	Gruplar Arası	45.780	2	22.890	10.970	.000	6-7 (.88)
	Grup İçi	709.476	340	2.087			6-8 (.56)

	Toplam	755.257	342				
Toplam Bağlanma	Gruplar Arası	30.590	2	15.295	13.121	.000	6-7 (.72)
	Grup İçi	396.335	340	1.166			6-8 (.48)
	Toplam	426.925	342				
Sosyal Özsaygı	Gruplar Arası	8.203	2	4.102	2.109	.123	
	Grup İçi	661.301	340	1.945			
	Toplam	669.504	342				
Ev-Aile Özsaygı	Gruplar Arası	27.281	2	13.641	7.141	.001	7-8 (-.69)
	Grup İçi	649.483	340	1.910			
	Toplam	676.764	342				
Okul-Akademik Özsaygı	Gruplar Arası	51.497	2	25.749	9.452	.000	6-8 (-.79)
	Grup İçi	926.211	340	2.724			7-8 (-.85)
	Toplam	977.708	342				
Genel Özsaygı	Gruplar Arası	152.380	2	76.190	6.343	.002	6-7 (1.24)
	Grup İçi	4083.678	340	12.011			7-8 (-1.56)
	Toplam	4236.058	342				

Tablo 5'ten öğrencilerin sınıflarına göre bağlanma düzeyleri ve benlik saygıları puanları arasındaki farkı incelemek için gerçekleştirilen tek-yönlü ANOVA sonuçları izlenmektedir. Buna göre öğrencilerin güvenli bağlanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur (F =3.827, p=.023). Bonferrini testine göre bu fark 6. sınıflar ile 7. sınıflar arasında gerçekleşmiştir ($\bar{X}_{farkı}$=.45, p=.024). Öğrencilerin iletişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur (F =13.543, p<.000). Bonferrini testine göre bu fark 6. sınıflar ile 7. sınıflar ($\bar{X}_{farkı}$=.82, p<.000) ve 6. sınıflar ile 8. sınıflar ($\bar{X}_{farkı}$=.55, p=.002) arasında gerçekleşmiştir. Öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur (F =10.970, p<.000). Bonferrini testine göre bu fark 6. sınıflar ile 7. sınıflar ($\bar{X}_{farkı}$=.88, p<.000) ve 6. sınıflar ile 8. sınıflar ($\bar{X}_{farkı}$=.56, p=.009) arasında gerçekleşmiştir. Öğrencilerin toplam bağlanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur (F =13.121, p<.000). Bonferrini testine göre bu fark 6. sınıflar ile 7. sınıflar ($\bar{X}_{farkı}$=.72, p<.000) ve 6. sınıflar ile 8. sınıflar ($\bar{X}_{farkı}$=.48, p=.002) arasında gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin sınıflarına göre benlik saygıları düzeyleri arasında da anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin ev-aile özsaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur (F =7.141, p=.001). Bonferrini testine göre bu fark 7. sınıflar ile 8. sınıflar arasında gerçekleşmiştir ($\bar{X}_{farkı}$= -.69, p=.001). Öğrencilerin okul-akademik özsaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur (F =9.452, p<.000). Bonferrini testine göre bu fark 6. sınıflar ile 8. sınıflar ($\bar{X}_{farkı}$= -.79, p=.001) ve 7. sınıflar ile 8. sınıflar ($\bar{X}_{farkı}$= -.85, p<000) arasında gerçekleşmiştir. Öğrencilerin genel özsaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur (F =6.343, p=.002). Bonferrini testine göre bu fark 6. sınıflar ile 7. sınıflar ($\bar{X}_{farkı}$= 1.24, p=.022) ve 7. Sınıflar ile 8. Sınıflar ($\bar{X}_{farkı}$= -1.56, p=.002) arasında gerçekleşmiştir. Öğrencilerin sosyal özsaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır (F =2.109, p=.123).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi öğrencilerin bağlanma tarzları ve benlik saygıları düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgilidir. Tablo 5'te bu ilişki izlenmektedir.

Tablo V

Katılımcıların Bağlanma Tarzları ve Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Güven	İletişim	Yabancılaşma	Toplam Bağlanma	Sosyal	Ev-Aile	Okul Akademik	Genel Özsaygı
Güven	r	1	.467**	.532**	.792**	.123*	.166**	.208**	.252**
	p		.000	.000	.000	.023	.002	.000	.000
	N	343	343	343	343	343	343	343	343
İletişim	r	.467**	1	.610**	.824**	.108*	.208**	.271**	.161**
	p	.000		.000	.000	.047	.000	.000	.003
	N	343	343	343	343	343	343	343	343
Yabancılaşma	r	.532**	.610**	1	.875**	.090	.135*	.249**	.203**
	p	.000	.000		.000	.096	.012	.000	.000
	N	343	343	343	343	343	343	343	343
Toplam Bağlanma	r	.792**	.824**	.875**	1	.127*	.202**	.292**	.247**
	p	.000	.000	.000		.018	.000	.000	.000

	N	343	343	343	343	343	343	343	343
	r	.123*	.108*	.090	.127*	1	.372**	.251**	.209**
Sosyal	p	.023	.047	.096	.018		.000	.000	.000
	N	343	343	343	343	343	343	343	343
	r	.166**	.208**	.135*	.202**	.372**	1	.331**	.315**
Ev-Aile	p	.002	.000	.012	.000	.000		.000	.000
	N	343	343	343	343	343	343	343	343
	r	.208**	.271**	.249**	.292**	.251**	.331**	1	.244**
Okul-Akademik	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	343	343	343	343	343	343	343	343
	r	.252**	161**	.203**	.247**	.209**	.315**	.244**	1
Genel Özsaygı	p	.000	.003	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	343	343	.343	343	.343	343	343	343

** 0.001 düzeyinde anlamlı * 0.005 düzeyinde anlamlı

Tablo 5'te dikkat çeken ilk nokta envanterlerin kendi içlerin yüksek bir tutarlılık ile pozitif ilişkiler üretmesidir. Buna göre güvenli bağlanma ile sırası ile iletişim (r=.467, p<.000), yabancılaşma (r=.532, p<.000) ve toplam bağlanma (r=.792, p<.000) arasında pozitif yönde orta ve orta üstü kuvvette anlamlı ilişkiler mevcuttur. İletişim ile sırası ile yabancılaşma (r=.610, p<.000), ve toplam bağlanma (r=.824, p<.000) arasında pozitif yönde orta ve orta üstü kuvvette anlamlı ilişkiler mevcuttur. Son olarak yabancılaşma ile toplam bağlanma arasında da olumlu yönde kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır (r=.875, p<.000). Benlik saygısı envanterinde ise zayıf kuvvette de olsa olumlu ilişkiler dikkat çekmektedir. Buna göre sosyal özsaygı ile sırası ile ev-aile (r=.372, p<.000), okul-akademik (r=.251, p<.000) ve genel saygı (r=.209, p<.000) boyutlar arasında pozitif yönde zayıf kuvvette anlamlı ilişkiler mevcuttur. Ev-aile boyutu ile sırası ile okul-akademik (r=.331, p<.000), ve genel özsaygı (r=.315, p<.000) boyutları arasında pozitif zayıf kuvvette anlamlı ilişkiler mevcuttur. Son olarak okul-akademik boyut ile genel özsaygı boyutu arasında da olumlu yönde kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır (r=.244, p<.000).

Bağlanma tarzları ile özsaygı boyutları arasında zayıf kuvvette de olsa olumlu ilişkiler bulunmaktadır. Buna göre güvenli bağlanma ile sırası ile sosyal (r=.123, p=.023), ev-aile (r=.166, p=.002), okul-akademik (r=.208, p<.000) ve genel saygı (r=.252, p<.000) boyutları arasında pozitif yönde zayıf kuvvette anlamlı ilişkiler mevcuttur. İletişim ile sırası ile sosyal (r=.108, p=.047), ev-aile (r=.208, p<.000), okul-akademik (r=.271, p<.000) ve genel saygı (r=.163, p=003) boyutları arasında pozitif yönde zayıf kuvvette anlamlı ilişkiler mevcuttur. Yabancılaşma ile sırası ile ev-aile (r=.135, p=.012), okul-akademik (r=.249, p<.000) ve genel saygı (r=.203, p<.000) boyutları arasında pozitif yönde zayıf kuvvette anlamlı ilişkiler mevcuttur. Toplam bağlanma ile sırası ile sosyal (r=.127, p=.018), ev-aile (r=.202, p<.000), okul-akademik (r=.292, p<.000) ve genel saygı (r=.247, p<.000) boyutları arasında pozitif yönde zayıf kuvvette anlamlı ilişkiler mevcuttur.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin annelerine bağlanma biçimleri ile benlik saygıları arsasındaki ilişki incelenmiştir. Kendilik algısının en önemli bileşenlerinden biri olarak benlik saygısının psikopatolojik rahatsızlıklara karşı koruyucu etkisi olduğuna ve anne ile bağlanmanın benlik saygısının öncülü olduğuna ilişkin raporlar mevuttur (Ainsworth, 1989; Cassidy, 1988; Keskin, 2014; Parker ve Benson, 2004; Paulusa ve diğerleri, 2018). Bu noktada anne ile kurulan sağlıklı ilişki biçiminin çocuğun kişisel ve sosyal gelişimine katkısının göz ardı edilemeyecek boyutta olduğunu belirtmek yerinde olacaktır.

Çalışma kapsamında üç problem teste tabi tutulmuştur. Bu problemler, öğrencilerin annelerine bağlanma tarzlarının ve benlik saygılarının seviyesinin tespiti, bu değişkenlerin öğrencilerin sınıflarına ve cinsiyetlerin göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi ve öğrencilerin bağlanma tarzları ile benlik saygıları seviyesi arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bağlanma seviyelerinin ve benlik saygılarının ortalama üzeri seviyede sağlıklı olma eğiliminde olduğu yönündedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin sınıflarına göre ise küçük çapta farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin bağlanma tarzları ile benlik saygıları arasında önemli düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

Çalışmanın birinci problemi öğrencilerin anneye bağlılıklarının ve benlik saygılarının tespiti ile ilgilidir. Çocukların bağlanma derecelerinin güven, iletişim ve yabancılaşma olmak üzere üç farklı değişken üzerinden ölçüldüğü bu araştırmada öğrencilerin bağlanma derecelerinin ortalama üstü bir değere sahip olduğu bulunmuştur. Buna göre çocukların annelerine güven duydukları, anneleri ile iletişimlerinin iyi olduğunu ve anneleri ile ilişkilerinde yabancılaşma düzeyinin düşük olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin benlik saygısı, genel özsaygı, sosyal özsaygı, ev-aile saygı ve okul-akademik özsaygı olmak üzere dört farklı boyut üzerinden değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Çalışmaya katılan çocukların bütün alt boyutlardan ortalama üzere puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin benlik saygılarının iyi durumda olduğu anlamına gelmektedir.

Çalışmamın ikinci problemi öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir. Buna göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre herhangi bir fark bulunmamıştır. Buna göre kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin anneye bağlanması ile benlik saygıları puanları arasında herhangi bir fark bulunmamaktadır. Cinsiyet ile ilgili bulgular Çelik (2007), Geniş (2017), Hazan ve Shaver (1987), Karademir (2015) ve Onur'un (2006) çalışmaları ile örtüşmektedir. Bahsi geçen araştırmalarda cinsiyetin bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın literatürde karşıt bulguları ifade eden çalışmalar da mevcuttur. Her ne kadar cinsiyetler arası farklılık bulan araştırmaların olduğu görülse de genel eğilimin farlılık olmadığı yönünde belirtmek gerekmektedir.

Öğrencilerin sınıflarına göre ise farklılıklar bulunmuştur. Buna göre bağlanma değişkeninde ve tüm alt boyutlarında 6. sınıfların daha yüksek puanlar elde ettikleri gözlemlenmiştir. Yaşları daha küçük olan bu katılımcıların anneleri ile daha sağlıklı bir ilişki içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Yaş ilerledikçe ya da öğrencilerin sınıfları arttıkça anne ile bağlanma puanları bir başka ifade ile anne ile güvenli ilişkileri, iletişim düzeyleri azaltmakta ve anneye yabancılaşma artmaktadır. Bu bulgular literatürdeki çalışmalar ile fazla örtüşmemektedir. Kimi çalışmalar katılımcıların sınıflarına göre herhangi bir fark bulamazken, kimileri üst sınıfların daha sağlıklı bağlanma ilişkisi geliştirdiklerini bulmuşlardır (Diener, Isabella, Behunin ve Wong, 2008; Harter, 1998; Schneider, Atkinson ve Tardiff, 2001; Yersel, 2019). Küçük sınıftaki çocukların anneleri daha sağlıklı bağlanma ilişkisi geliştirmiş olmaları ile ilgili araştırmanın bu bulgusu alan yazın ile fazla örtüşmediği için özellikle ilginçtir ve konu ile ilgili yeni araştırmalar önemli katkı yapacaktır. Benlik saygısı seviyelerinde 8. sınıfların daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre 8. sınıfların genel özsaygıları, okul-akademik özsaygıları, ev-aile özsaygıları diğer sınıflara göre daha yüksektir.

Araştırmanın üçüncü problemi katılımcıların bağlanma puanları ile benlik saygıları arasındaki ilişki ile ilgilidir. Katılımcıların bağlanma ile benlik saygıları arasında olumlu ilişkiler tespit edilmiştir. İlişkilerin zayıf kuvvette olduğu gözlemlenmiştir. Alan yazında bağlanma ile benlik saygısı arasında pozitif ilişki bulan çalışmalar mevcuttur (Armsden ve Greenberg, 1987; Dede, 2015; Herz ve Gullone, 1999; Kenny, Lomax, Brabeck ve Fife, 1998; Noom, Dekovic ve Meeus, 1999; Wilkinson, 2004). Alan yazın dikkatli bir şekilde incelendiğinde bağlanma, özellikle anneye bağlanmanın, sağlıklı ve beklendik öğrenci davranışlarının ve psikolojik iyilik için öncül sayılabilecek benlik saygısının öncülü olduğu görülmektedir (Baltacı ve Altan, 2016; Öztürk, 2017). Bu çalışmada da anne ile geliştirilen güvene ve açık iletişime dayalı bir bağlanma tarzının çocukların benlik saygısı ile anlamlı pozitif bir ilişki gösterdiği gözlemlenmiştir. Buna karşın bağlanma ve benlik saygısı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit eden çalışmalara da alan yazında rastlanmaktadır. Başbekleyen (2018) zayıf da olsa anlamlı ve negatif bir ilişki bulmuştur.

Araştırma sonunda anneye bağlanma ile benlik saygısı arasında kuvvetli ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmanın daha büyük örneklemlerle tekrarlanması sonuçların genellenmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca farklı ve niş örneklemler ile bu tarz araştırmaların devam etmesi ilişkinin farklı sosyo-ekonomik ve kültürel gruplardaki çalışmasını test etme olanağı sunacaktır.

Bir diğer önemli husus ise anneye bağlanmanın benlik saygısının öncülü olması olgusu ile ilgilidir. Bu noktada pratiğe dönük ve etki yaratmayı hedefleyen programlara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Özellikle annelere yönelik programlar bu noktada önem kazanmaktadır. Geliştirilecek programların annelerin çocukları ile sağlıklı bağlanma tarzı geliştirmesine yardımcı olacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu bağlamda anne-çocuk bağlanma programlarının geliştirilmesine ve bu programların test edilmesine yönelik

araştırmalara önemli derecede ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Okul rehberlik servisleri bu tür programlar geliştirmek ve uygulamak için ideal bir yer olarak gözükmektedir. Son olarak, yine okul rehberlik servislerinde benlik saygısını artırmaya yönelik çalışmaların yapılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Çalışma yazar tarafında gerçekleştirilmiştir.*

Çatışma beyanı: *Yazar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.*

Destek ve teşekkür: *Araştırmanın gerçekleştirilmesi için herhangi bir kişi ya da kurumdan fon desteği alınmamıştır.*

Kaynaklar

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist, 44*(4), 709-716.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E. ve Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Armsden, G. C. ve Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psycho- logical well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(5), 427–454.

Baltacı, Ş. H. ve Altan, T. (2016). Lise öğrencilerinde benlik saygısının yordayıcısı olarak depresyon, bağlanma ve şiddet eğilimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğiti Fakültesi Dergisi, 1*(40), 227-239.

Başbekleyen, F. Z. (2018). *Aile ve çocuk arasındaki güvensiz bağlanmanın, ortaokul son sınıf öğrencilerinde benlik algısı, sosyal anksiyete, depresif belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds in: A etiology and psychopathology in the light of attachment theory. *British Journal of Psychiatry, 130*(3), 201-210.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent–child attachment and healthy human development.* New York: Basic Books.

Burke, R. J. ve Weir, T. (1978). Benefits to adolescents of helping relationships with parents and peers. *Psychological Reports, 42*(3), 1175-1184.

Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, *59*(1), 121–134. doi:10.2307/1130394.

Coopersmith, S. (1967) *The Antecedents of self- esteem.* San Francisco: Freeman and Company.

Çelik, G. (2007). *Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları kliniğine başvuran ergenlerin özellikleri* (Uzmanlık Tezi). Çukurova Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Adana.

Dede, F. (2015). *Lise öğrencilerinin çatışma çözme yaklaşımlarının bağlanma stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Demirtaş, A. S. (2019). Erken ergenlikte güvenli bağlanma ve öz-yeterlik: Umudun aracı rolü. *Eğitim ve Bilim, 44*(200), 175-190.

Diener, M. L., Isabella, R. A., Behunin, M. G. ve Wong, M. S. (2007). Attachment to mothers and fathers during middle childhood: Associations with child gender, grade, and competence. *Social Development 17*(1), 84-101. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00416.x

Geniş, N. E. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ve benlik algısı ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karabük üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Karabük.

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

Graybill, D. (1978). Relationship of maternal child-rearing behaviors to children's self-esteem. *The Journal of Psychology, 100*(1), 45-47. doi: 10.1080/00223980.1978.9923469

Guarnieri, S., Ponti, L. ve Tani, F. (2010). The inventory of parent and peer attachment (IPPA): A study on the validity of styles of adolescent attachment to parents and peers in an Italian sample. *TPM Vol. 17*(3), 103-130.

Güçray, S. (1989). *Çocuk yuvasında ve ailelerinin yanında kalan 9-10-11 yaşlarındaki çocukların benlik saygısını etkileyen bazı faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Güloğlu, B. ve Aydın, G. (2001). Coopersmith Özsaygı Envanteri'nin faktör yapısı. *Eğitim ve Bilim, 26*(122), 66-71.

Günaydın, G., Selçuk, E., Sümer, N. ve Uysal, A. (2005). *Ebeveyn ve arkadaşlara bağlanma envanteri kısa formunun psikometrik açıdan değerlendirilmesi.* Türk Psikoloji Yazıları, *8*(16) 13-23.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. W. Damon (Seri Ed.) ve N. Eisenberg (Sayı Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5. bs.)(s. 553–617) içinde. New York: Wiley.

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. New York: Guilford Press.

Hazan, C. ve Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*(3), 511-24.

Herz, L. ve Gullone, E. (1999). The relationship between self-esteem and parenting style: A cross-cultural comparison of Australian and Vietnamese Australian adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *30*(6), 742-761.

Karademir, N. (2015). Fen edebiyat fakültesi coğrafya bölümü öğrencilerinin özgüven algıları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(2), 53-77.

Kenny, M. E., Lomax, R., Brabeck, M. ve Fife, J. (1998). Longitudinal pathways linking adolescent reports of maternal attachment and paternal attachment to psychological well-being. *Journal of Early Adolescence, 18*(3), 221–243.

Keskin, P. S. (2014). *Anne işte çalışan anne ve çocuğu*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.

Kobak, R. R. ve Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representation of self and others. *Child Develop, 59*(1), 135-146.

Mert, K. ve Tamer A. (2019). Effects of the tell me about me program: Perception of social support, self-esteem, and self-compassion in older adults. *Journal of Gerontological Nursing, 45*(10), 39-46. doi:10.3928/00989134-20190825-03

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim istatistikleri: Örgün Eğitim*. TUİK: Ankara.

Mikulincer, M. ve Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change.* New York, NY: Guilford Press.

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

Noom, M. J., Dekovic, M. ve Meeus, W. H. J. (1999). Autonomy, attachment, and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword? *Journal of Adolescence, 22*(6), 771–783.

Onur, N. (2006). Lise Öğrencilerinin bağlanma şekilleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları aile iklimi ve anne-babaya bağlanma biçimleri ile özgüven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences, 3*(1), 9-22.

Parker, J. S. ve Benson, M. J. (2004). Parent-adolescent relations and adolescent functioning: Self-esteem, substance abuse, and delinquency. *Adolescence, 39*(155), 519–530.

Paterson, J., Pryor, J. ve Field, J., 1995. Adolescent attachment to parents and friends in relation to aspects of self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence, 24*(3), 365–376.

Paulusa, M., Licata, M., Gniewosz, B. ve Sodian, B. (2018). The impact of mother-child interaction quality and cognitive abilities on children's self-concept and self-esteem. *Cognitive Development, 48,* 42-51. doi:10.1016/j.cogdev.2018.07.001

Raja, S. N., McGee, R. ve Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 21*(4), 471-485.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image.* Princeton: Princeton University Press.

Schneider, B. H., Atkinson, L. ve Tardif, C. (2001). Child–parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology, 37*(1), 86–100.

Soysal. Ş, Bodur, Ş., İşleri, E. ve Şenol, S. (2005). Bebeklik döneminde bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri, 8*(2), 88-99.

Suzuki, H. ve Tomoda, A. (2015). Roles of attachment and self-esteem: impact of early life stress on depressive symptoms among Japanese institutionalized children. *BMC Psychiatry, 15*(8). doi: 10.1186/s12888-015-0385-1

Thompson, R. A. (2008). Early attachment and later development: Familiar questions, new answers. J. Cassidy ve P. R. Shaver (Ed.), *Handbook of attachment* (2. bs.) (s. 348–365) içinde. New York: Guilford.

Turan N. ve Tufan B. (1987, Eylül). *Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri'nin (SEI) geçerlik-güvenirlik çalışması*. İstanbul 23. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları (Kongre Kitabı). İstanbul.

Varghese, M.E. ve Pistole, M.C. (2017). College student cyberbullying: Self-esteem, depression, loneliness, and attachment. *Journal of College Counseling, 20*(1), 7-21. doi:10.1002/jocc.12055

Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *33*(6), 479- 493.

Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economics Research (JBER), 5*(3), 65-72. doi:10.19030/jber.v5i3.2532

Yersel Z. (2019). *Çocuk ve ergenlerde anne-baba tutumu ve bağlanma durumunun algıladıkları benlik saygısı ve çocukluk çağı narsisizmi ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Yörükoğlu, A. (1996). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar.* Ankara: Özgür Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Attachment studies emerge as a very deeply researched field since the theoretical framework developed by Bowlby (1977; 1988). Attachment in both children and adults has been addressed in depth and from different perspectives (Cassidy, 1988; Demirtaş, 2019; Günaydın, Selçuk, Sümer, and Uysal, 2005; Kobak and Sceery, 1988; Mikulincer and Shaver, 2007; Paterson, Pryor, and Fiedl, 1995; Suzuki and Tomada, 2015; Varghese and Pistole, 2017). Although the findings of all studies are different, the common point is that attachment style has important effects on both children and adults. The concept of self-esteem, which is another problematic of this study, emerges as a subject whose effects are examined from various perspectives. Self-esteem is reported to have a positive correlation with and mediation effects on many different positive concepts (Demirtaş, 2019; Güloğlu and Aydın, 2001; Mert and Tamer, 2019; Suzuki and Tomada, 2015; Wilkinson, 2004). Attachment and self-esteem appear as factors that deeply affect psychological well-being and personality development. This study examines the relationship between these two concepts.

Family is one of the most important variables that affect individual's development of self-perception. According to attachment theory, attachment, especially attachment to mother, has important effects on self-esteem (Ainsworth, 1989; Burke and Weir, 1978). There are studies reporting that safe attachment has a protective effect against psychopathological disorders and contributes to the development of acceptable self-esteem (Cassidy, 1988; Parker and Benson, 2004). In studies that deal with the relationship between attachment and self-esteem, the quality of the relationship with the mother comes into prominence (Cassidy, 1988; Graybill, 1978; Raja, et al., 1992; Paulusa, Licata, Ginewosz and Sodian, 2018). Therefore, the quality of the relationship with the mother is the precursor of self-esteem. This study tests this assumption. Considering the role of self-esteem in personality development, determining its precursor seems quite important. In this context, the main purpose of this research is to determine the self-esteem of the individuals and the relationship to mother how these two concepts correlate. For this purpose, the following questions are included in the scope of the research;

1. How do middle school students connect to their mother?
2. What is the level of self-esteem of middle school students?
3. Do middle school students' attachment styles and self-esteem levels differ according to their gender and class?
4. Is there a meaningful relationship between middle school students' attachment style and self-esteem levels?

Method

This study is correlational one that investigates the relationship between middle school students' maternal attachment and self-esteem level. The population of this study is students who attend public middle school in Istanbul. A total of 400 sample of students is randomly selected from three different districts of Istanbul. This study uses two different scales to collect data, which are the Turkish versions of Coopersmith self-esteem scale and of attachment scale developed by Raja et al. (1992). Collected data is analyzed by utilizing independent sample t-test, ANOVA and Pearson Correlation Momentum.

Results

Regarding the first problem of the study, it is found out that students have a mean of attachment better than the average. Similarly, the self-esteem of students is better than the average. Regarding the second problem of the study, it is found out there are not any significant differences in students' maternal attachment quality and self-esteem levels with respect to their gender. There are differences per grade level. Students who are attending 6. grade have a higher maternal attachment than the students who are attending 7. and 8. grades. As for the self-esteem, it has been found that students who are attending 8. grades have a higher level of self-esteem than the other students. Regarding the last problem of the study, correlations positive in direction and

weak in magnitude have been found. Accordingly, there are positive correlations between maternal attachment and self-esteem and among all of the dimensions of scales.

Conclusion

The study examines the relationship between middle school students' maternal attachment and self-esteem. Accordingly, this study has found out that students have a mean score of maternal attachment and self-esteem higher than the average score. Based on this, it can be indicated that students have a secure attachment to their mothers, and similarly, they have a healthy level of self-esteem. Students' gender is not a factor in their scores of maternal attachment and self-esteem. Their grade level seems to be a factor in their scores. Students' maternal attachment and self-esteem have positive correlations.

There is a great deal of research in the literature on attachment and self-esteem. Although it is important to continue this kind of research with different and niche samples, it is thought that there is a need for developing programs aiming to create an impact. Programs especially aiming for mothers gain importance at this point. The programs should be designed to help mothers to develop a healthy attachment style with their children. In this context, it is considered that there is a great need for researches for developing mother-child attachment programs and testing these programs.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 344-359.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 344-359.
DOI: 10.33308/26674874.2020342208

Öğrencilerde Eudaimonianın ve Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Düzey

Umut Birkan ÖZKAN*

Öz: Bu çalışmada, 15 yaş grubundaki öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeylerinin öğrencilerin eudaimonia düzeyleri ve akademik başarıları üzerindeki yordayıcılığını incelemek amaçlanmaktadır. Bu çalışma, nicel bir araştırma olup PISA-2018 değerlendirmesine ilişkin ikincil veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın verileri, PISA-2018'e Türkiye'den katılan 15 yaşındaki 6890 öğrenciden elde edilmiştir. Bu öğrencilerin "eudaimonia indeksleri", "ekonomik, sosyal ve kültürel düzey indeksleri" ve "matematik, okuma becerileri ve fen puanları" kullanılmıştır. Veriler, IEA International Database Analyzer Version 4.0.35 (IDB Analyzer) yazılımında basit doğrusal regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'deki öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeylerinin öğrencilerin eudaimonia düzeylerinde herhangi bir değişikliğe yol açmadığı söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeylerinin öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulayıcılar ve araştırmacılar için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eudaimonia, Akademik Başarı, Matematik Başarısı, Okuma Becerileri Başarısı, Fen Başarısı, Ekonomik-sosyal-kültürel Düzey, PISA-2018

Economic, Social, and Cultural Status as Predictors of the Eudaimonia and Academic Success in Students

Abstract: This study, to examine the predictive of 15-year-old students' economic, social, and cultural status, as well as eudaimonia levels, and on students' academic achievement. This study uses quantitative research and secondary data related to PISA-2018 evaluation were analyzed. The data of this study was obtained from 6890 students aged 15 in Turkey who attended Programme for International Student Assessment (PISA-2018). These students' eudaimonia indices, economic, social, and cultural status indices, and mathematics, reading skills, and science scores were used. The data were analyzed using simple linear regression in the IEA International Database Analyzer Version 4.0.35 (IDB Analyzer) software. According to the results of the research, economic, social, and cultural status of students in Turkey does not lead to any change in the level of eudaimonia. However, it was concluded that the economic, social, and cultural status of students is a significant predictor of mathematics, reading skills, and science achievement. Finally, some suggestions have been made for practitioners and researchers.

Keywords: Eudaimonia, Academic Achievement, Mathematics Achievement, Reading Skills Achievement, Science Achievement, Economic-social-cultural Status, PISA-2018

Geliş Tarihi: 05.05.2020 Kabul Tarihi:02.07.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Milli Savunma Üniversitesi, KAMYO, Eğitim Bilimleri Bölümü, Balıkesir, Türkiye, e-posta: umutbirkanozkan@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8978-3213

Atıf için/ To cite:
Özkan, U. B. (2020). Öğrencilerde eudaimonianın ve akademik başarının yordayıcısı olarak ekonomik, sosyal ve kültürel düzey. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 344-359.

Yaşamın anlamını bulmanın ve akademik başarı elde etmenin günümüzde hemen her öğrencinin sahip olmak isteyebileceği iki önemli fenomen olduğu söylenebilir. Yaşamdaki anlam fenomenolojisi; insanın işlevselliği, deneyimleri, bireyselleşmesi, olgunluğu ve potansiyeli üzerine yapılan çalışmalar yoluyla araştırılmıştır (Morgan ve Farsides, 2009). Reker (2000) yaşamın anlamının kişinin varlığında düzen, tutarlılık, amaç bilinci, değerli hedeflerin peşinde koşma, bunlara ulaşma ve beraberinde gerçekleşme duygusu içeren çok boyutlu bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Steger, Kashdan, Sullivan ve Lorentz (2008) yaşamdaki anlam arayışını, insanların yaşamlarının anlamını, önemini ve amacını anlamalarını sağlamak ve/veya artırmak arzusunun ve çabalarının gücü, yoğunluğu ve faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Bireyin psikolojik ve sosyal açıdan iyi oluşunu da kapsayan yaşamın anlamı, Aristoteles'in görüşlerine dayanan eudaimonia ile kavramsallaştırılmıştır (Gallagher, 2009; Ryff ve Singer, 2008).

Eudaimonia kavramının "ne"liğine ilişkin olarak alanyazında farklı görüşler bulunduğu söylenebilir. Bu konuya dikkat çeken Huta ve Waterman (2014), eudaimonianın kavramsallaştırılmasında akademisyenlerin görüş birliğinin çok az olduğunu belirtmektedir. Eudaimonia kelimesinin etimolojisine bakıldığında Eski Yunancada iyi anlamına gelen *eu* ile tanrı, ilahi bir güç, ruh, kişinin kaderini etkileyen ruhsal varlık, sahip olduğu özellikler açısından Tanrı ile insan arasında yer alan cisimsiz bir güç, vicdan gibi anlamları içeren *daimon* kelimesinin birleşmesinden oluşmuş mutlu olarak nitelendirilen *eudaimon* sıfatının isim hali olduğu görülmektedir (Kalaycı, 2014; Livan, 2016; Omay, 2004). Eudaimonia yerine mutluluk ve psikolojik iyilik hali kavramları sıklıkla kullanılsa da (Kagan, 1992; Kenny, 1999; Waterman, 1993), modern anlamdaki mutluluğun içerdiği memnuniyetle ilişkilendirilen zevk veya fayda gibi tek, monistik bir kavram olarak düşünülmemektedir (Crespo ve Mesurado, 2015). Waterman'a (1990) göre eudaimonia, erdemi anlamlandıran bir eylemdir. Waterman, Schwartz ve Conti (2008), kişinin yaşamın anlamına ve yaşamdaki amaçlarına ulaşması için kendini gerçekleştirme sürecinde var olan duygulara karşılık gelen kavramın eudaimonia olduğunu ileri sürmektedir. Ryff (2019), eudaimonianın kişinin bireysel potansiyelini geliştirme çabası üzerine inşa edilmiş bir tür kişisel mükemmellik ve anlam arayışı olduğunu savunmaktadır. Eudaimonia farklı şekillerde kavramsallaştırılsa da bu konudaki ortak düşüncenin; erdemli bir yaşam için insanın yaşadığı günlük ve geçici mutluluktan öte bir anlam arayışı olduğu söylenebilir.

Eudaimonik bireylerin yaşamlarındaki anlamı bulmak için diğerlerinden farklılık gösteren bazı tutumlara sahip oldukları ve davranışlar sergiledikleri söylenebilir (Gülcan ve Nedim-Bal, 2014; Ryan ve Deci, 2001; Ryff, 1995). Ryan ve Deci'ye (2001) göre eudaimonik bireyler kim olduklarının ayırtına varıp gizilgüçlerini geliştirir, yaşamını anlamlı hale getirecek eylemlerde bulunur ve anlam atfettiği yaşam amacını gerçekleştirmek için çaba sarf ederler. Ryff (1995) de eudaimonia arayışında olan bireylerin öz-kabul, çevresini yönetmede ustalık, özerklik, başkalarıyla olumlu ilişkiler geliştirme, anlamlı ve amaçlı bir yaşam ve sürekli gelişim duygularına sahip olduklarını belirtmektedir. Tüm bunlara ilave olarak, eudaimonia düzeyi yüksek olan bireylerin, kendisindeki ve çevresindeki gelişme ve değişmelere ilgi duyduğu ve olumlu bir öğrenme isteğine sahip olduğu ifade edilebilir (Gülcan ve Nedim-Bal, 2014). Bununla birlikte güçlü eudaimoniaya sahip bireyler optimal öğrenenlerdir ve aidiyet duyguları gelişmiştir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019a). Bunların tümü birlikte düşünüldüğünde, eudaimonia yönelimli bireylerin eğitim yoluyla kazandırılmak istenen birçok olumlu tutum ve davranışı yaşamlarının anlamını bulma doğrultusunda işe koştukları ifade edilebilir.

Bu çalışmanın iki odak noktasından biri yaşamın anlamı bağlamında eudaimoniadır. Ryan, Huta ve Deci (2008) yaşamın anlamını ve amacını diğer bir ifadeyle eudaimoniayı neyin oluşturduğunu ve neyin teşvik ettiğini incelemenin, eski felsefelerin kritik bir parçası olduğu gibi, çağdaş davranış bilimindeki en önemli gündemler arasında olduğunu belirtmektedir. Eudaimonia ile ilgili yapılmış çeşitli ölçek ve anket çalışmaları vardır (Diener ve diğerleri, 2010; Peterson, Park ve Seligman, 2005; Reker, 1996; Ryff, 1989; Waterman ve diğerleri, 2010). Öğrencilerin eudaimonia düzeylerinin belirlenmesine yer veren çalışmalardan biri, OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA])'dır. Güçlü bir eudaimoniaya sahip bireylerin ideal öğrenenler olduğuna ve bu kişilerin aidiyet duygularının geliştiğine vurgu yapılan PISA'da (OECD, 2019a), öğrencilerin eudaimonia düzeylerini belirlemeye yönelik sorular sorularak her bir öğrenci için eudaimonia indeksi hesaplanmaktadır.

Bu araştırmanın bir diğer odak noktası ise öğrencilerin akademik başarısıdır. Başarı; notlara, derecelere ve devlet onayının veya belgelendirmesinin farklı formlarına yansıtılabilecek bilgi, yetkinlik ve daha üst düzey statüye erişim olarak tanımlanabilir (Collins ve O'Brien, 2003). Akademik başarı, öğrencinin, öğretmenin, eğitim programının ve eğitim kurumunun önceden belirlenmiş eğitim hedeflerine ne ölçüde ulaştığını gösterir (Kpolovie, Joe ve Okoto, 2014). Akademik başarı, öğrencilerin ders notları veya genel not ortalaması gibi akademik çalışmalarının kalitesini gösteren bir sonuç olarak değerlendirilebilir (York, Gibson ve Rankin, 2015). Öğretmenlerce takdir edilen notların dışında standart başarı testleri de akademik başarıyı belirlemede bir ölçüt olarak kullanılmaktadır (Kenç ve Oktay, 2002). PISA'da öğrencilere çeşitli alanlarda uygulanan başarı testlerinin de bu grupta yer aldığı söylenebilir. Son olarak 2018 yılında yapılan ve Türkiye'nin de katıldığı PISA çalışmasında matematik, okuma becerileri ve fen alanlarında öğrenciler değerlendirilmiştir.

Araştırmacılar, eudaimonianın sosyokültürel bağlamlarda değiştiğini, kültürel normlardan etkilendiğini ileri sürmektedirler (Khumalo, Temane ve Wissing, 2012; Ryff ve Singer, 1998; Sokoya, Muthukrishna ve Collings, 2005). Khumalo ve diğerlerinin (2012) araştırma bulguları, sosyodemografik değişkenlerin Güney Afrika'daki Setswana konuşan bir toplulukta eudaimonianın belirlenmesinde rol oynadığını göstermektedir. Ryff ve Singer (1998) ise eudaimonianın kültürel formlardan etkilendiğini, Afrika'da yaşamın anlamının başkalarına ve sosyal düzene karşı yükümlülükleri içerebilirken Doğu'daki (Kore) ve Batı'daki (Amerika Birleşik Devletleri [ABD]) orta yaş grubu yetişkinlerin eudaimoniayı değerlendirmede yaşamdaki amaca vurgu yaptığını belirtmektedir. Sokoya ve diğerleri (2005), Nijerya'nın güney batısındaki baskın etnik grup olan Yorubas'lı 40 yetişkin (17 erkek ve 23 kadın) ve 31 çocuk (17 erkek ve 14 kadın) katılımcıyla gerçekleştirdikleri çalışmada kültürel faktörlerin eudaimoniayı etkilediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte alanyazında sosyoekonomik faktörlerin eudaimonia ile ilişkisini ortaya koyan araştırmalar da yer almaktadır (Klein, 2019; Mackenzie, Karaoylas ve Starzyk, 2018; Ryan ve Martela, 2016; Vanhoutte ve Nazroo, 2016). Klein'in (2019) araştırmasının sonuçları ekonomik özgürlüğün eudaimonia ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Mackenzie ve diğerlerinin (2018) yaş ve eudaimonia arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, yaş ve eudaimonia arasındaki ilişkinin evrensel olmadığını ve sosyal, kültürel ve ekonomik koşullardan etkilendiği bulunmuştur. Ryan ve Martela (2016) da çalışmalarında, sosyoekonomik koşulların eudaimoniayı etkilediğini öne süren yeni kanıtlar sunmaktadır. Vanhoutte ve Nazroo'nun (2016), mütevazi bir aileden gelmeye kıyasla, yüksek sosyoekonomik bir pozisyonda büyümenin ABD'deki yetişkinlerin eudemoniaları üzerinde pozitif yönde güçlü bir etkisi olduğunu raporlamışlardır.

Bazı araştırmacılar ise akademik başarının ekonomik, sosyal ve kültürel faktörlerden etkilendiğini savunmaktadırlar (Aslanargun, Bozkurt, ve Sarıoğlu, 2016; Bourdieu, 1996; Çiftçi ve Çağlar, 2014; Karaağaç, 2019; Yolsal, 2016). Aslanargun ve diğerlerinin (2016) 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 691 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmada, not ortalamaları ile aile geliri, baba mesleği, ebeveyn eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Çiftçi ve Çağlar'ın (2014) aile özelliklerinin öğrencilerin üniversiteye giriş sınavı başarıları üzerindeki etkisini analiz ettikleri çalışmanın sonuçları, evdeki kitap sayısı, cep telefonu sahipliği, dershaneye gidebilme, ebeveyn eğitim düzeyi değişkenlerinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunduğunu göstermektedir. Karaağaç'ın (2019) öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinin ortaöğretime geçiş sınavında gösterdikleri başarı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmasının sonuçları, öğrencilerin puanları ile ekonomik, sosyal ve kültürel düzey indeksleri arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu işaret etmektedir. Yolsal'ın (2016) PISA-2012 verilerini kullandığı çalışmada, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel statülerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Benzer görüşleri dile getiren Bourdieu (1996, s.105), "belirli bir anda elde edilen eğitim sermayesinin mensup olunan ailenin ekonomik ve sosyal seviyesini ifade ettiğini" çünkü "sosyal kökenin, nitelikleri aynı olan bireyleri ayırt edebileceğini" öne sürmektedir.

Ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyin eudaimonia ve akademik başarı ile olan ilişkisini ortaya koyan bu araştırmalar birbirinden bağımsız ve farklı yapıda veri setlerinin kullanıldığı analizlerin bulgularını sunan çalışmalardır. Diğer bir ifadeyle, farklı örneklem grupları için elde edilen ekonomik, sosyal ve kültürel değişkenlere ilişkin veriler ile öğrencilerin ya da yetişkinlerin eudaimonia düzeyleri ve farklı öğrenci

gruplarının akademik başarıları arasındaki ilişkilerin ya da yordayıcılıkların ayrı ayrı incelendiği söylenebilir. Bu çalışmada ise öğrencilerin eudaimonia ve akademik başarı düzeylerinin değerlendirildiği PISA-2018'de öğrencinin ailesinin eğitim seviyesi, mesleki statüsü gibi değişkenlerden oluşturulan (OECD, 2019b) ekonomik, sosyal ve kültürel düzey indeksi kullanılmaktadır. Bu sayede, aynı örneklem grubu için hesaplanan ekonomik, kültürel ve sosyal düzey değişkeninin örneklem grubu değişmeksizin aynı katılımcıların eudaimonia ve akademik başarıları üzerindeki belirleyiciliğinin incelenmesi mümkün hale getirilmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarının özellikle eğitim alanındaki uygulayıcılar ve politika yapıcılar için önemli bilimsel kanıtlar sağlayabileceği düşünülmektedir. Kökleri Aristoteles'e dayanan eudaimonianın öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyleri açısından incelenmesinin eğitimin psikolojik süreçleri üzerinde uygulamalar yapan ve politikalar üretenlere anlamlı katkıları olabilir. Aristoteles'in eudaimoniasının günümüz Türkiye'sindeki öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyleri bağlamında ifade ettiği anlamın güncel, geniş ve güvenilir bir veri seti kullanarak sorgulanması sonucu değerli bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Ergenlik dönemine rastlayan, stres ve kaygı yaratan koşullarla karşı karşıya kalınan, kişilik ediniminin gerçekleştiği, depresyonun, ani karar değişiklikleri ya da kararsızlıkların görülebildiği öğrencilik dönemlerinde (Ehtiyar, Ersoy, Akgün ve Karapınar, 2017), öğrencilerin olumlu yöndeki gelişimleri, yetişkinliğe kadar devam edebilecek sağlık durumları ve davranış kalıpları ile ilişkili olan eudaimonianın (OECD, 2019b) belirleyicilerinin araştırılması, öğrencilerin yaşamlarındaki anlamı yakalayabilmeleri açısından oldukça önemli olabilir. Bununla birlikte eudaimonia üzerinde öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeylerinin yordayıcılığının incelenmesinin, öğrencilerin eudaimonia düzeyleri üzerinde etkili olan faktörleri çalışmak isteyen araştırmacılar için de ilgi çekici bir konu olma özelliği taşıyabilir.

Bunun yanı sıra, alanyazında PISA-2018 çerçevesinde değerlendirilen ekonomik, sosyal ve kültürel düzey ile öğrencilerin eudaimonia düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi aynı çalışma kapsamında inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde araştırmanın önemli bir katkısının, öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeylerinin öğrencilerin eudaimonia düzeyleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin bir arada görülerek karşılaştırma ve çıkarım yapmayı sağlayan bulgular içermesi olduğu söylenebilir.

Öte yandan, araştırma örneklemini Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çağ nüfusunun yaşamdaki anlam ve amaç arayışının ve akademik başarılarının belirleyicilerinin iyi anlaşılması Türkiye açısından oldukça önemlidir. Geleceğin yetişkinleri olacak bu öğrencilerin eudaimonialarında ve akademik başarılarında ekonomik, sosyal ve kültürel düzeylerinin etkisinin incelenmesi, mutlu ve amaçlı bir Türkiye açısından da oldukça önemli görülmektedir.

Bu çalışmada, 15 yaş grubundaki öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeylerinin öğrencilerin eudaimonia düzeyleri ve akademik başarıları üzerindeki yordayıcılığını incelemek amaçlanmaktadır. Çalışmada ilk olarak, öğrencilerin eudaimonia düzeyleri üzerinde ekonomik, kültürel ve sosyal düzeylerinin belirleyici olup olmadığına bakılacaktır. Sonrasında ise öğrencilerin akademik başarıları üzerinde öğrencilerin ekonomik, kültürel ve sosyal düzeylerinin yordayıcılıkları incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan sorular şunlardır:

1. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin eudaimonia düzeylerinin yordanmasında ekonomik, sosyal ve kültürel düzeylerinin rolü nedir?

2. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyleri öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen başarısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, nicel bir araştırma olup PISA-2018 değerlendirmesine ilişkin ikincil veriler analiz edilmiştir. İkincil veri analizinin, birincil verilerin kullanıldığı çalışmalardaki temel araştırma prensiplerine bağlı kalınması gerekli olan basamakların takip edildiği bir araştırma yöntemi olduğu söylenebilir (Johnston, 2017). Bu yöntemle, özgün araştırma sorularına farklı araştırma yöntemleriyle yanıt bulmak veya eski verilerle yeni

soruları yanıtlanmak için mevcut bir veri tabanının analizi yapılır (Turner, 1997). Bununla birlikte orijinal analiz bulgularına dayanak sağlamak veya bu bulguları genişletmek için de ikincil veriler kullanabilir (McGinn, 2008). İkincil verilerin kullanıldığı çalışmaların, orijinal araştırmada yer verilmeyen yeni ve/veya ilave bulgulara ulaşmaya olanak vermesi (Sherif, 2018) söz konusu yöntemin bu araştırmada tercih edilme sebebi olmuştur.

Örneklem

Bu çalışmanın verileri, PISA-2018 değerlendirmesine katılan Türkiye'deki 15 yaş çağındaki öğrencileri içeren hedef nüfustan elde edilmiştir. Öğrenci örneklemi, Türkiye'deki 15 yaşındaki öğrencilerin tam hedef nüfusunun temsilini sağlayacak şekilde ve PISA ile ilgili kalite standartları korunarak ulusal proje yöneticileri tarafından kararlaştırılmıştır (örneklem yöntemi hakkında daha fazla bilgi için, bkz. https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/). PISA-2018 örneklem tasarımı, her ülke için iki aşamalı bir tabakalı örneklem tasarımıdır. İlk aşamada, okulun yeri ve eğitim düzeyi (ortaokul veya lise) gibi faktörler dikkate alınarak en az 150 okul örneği seçilmiştir, ikinci aşamada ise bu okullardan 15 yaşındaki yaklaşık 42 öğrenci seçilmiştir (OECD, 2019c). Türkiye'yi temsil eden örneklem kümesine ilişkin sayılar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo I
Çalışmanın Örneklemi

Ülke	Genel	Eudaimonia indeksi hesaplanan	Başarı puanı hesaplanan
Türkiye	6890	6748	6855

Tablo 1'e bakıldığında öğrencilerden bazılarının eudaimonia indekslerinin ve akademik başarı puanlarının hesaplanamaması nedeniyle 6890 öğrencinin tamamının araştırmaya dâhil edilemediği görülmektedir. Araştırma dışında kalan öğrencilerin verilerinin örneklemdeki diğer öğrencilerin değerleriyle ilişkili olmaması ve bu durumun örneklemdeki tüm öğrenciler için anlamlı olması nedeniyle araştırmaya dahil edilen grup, örneklemin basit seçkisiz bir örneklemi olarak kabul edilebilir (Allison, 2002).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri PISA-2018 çalışmasına Türkiye'den katılan öğrencilerin öğrenci anketi soruları ile matematik, okuma becerileri ve fen testlerine verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. PISA-2018'de çalışmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan öğrencilerin eudaimonia düzeylerini belirlemek için 3 maddeden oluşan ve "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneklerinin bulunduğu dörtlü Likert tipi bir ölçme aracı ile öğrencilerin eudaimonia indeksleri (EUDMO) oluşturulmuştur (OECD 2019a, 2019b). Eudaimonia indekslerini oluşturmak için, "Hayatımın belirgin bir anlamı ve amacı vardır.", "Hayatta beni tatmin edecek bir anlam buldum." ve "Hayatıma neyin anlam vereceği konusunda net bir fikrim var." ifadelerine öğrencilerin ne ölçüde katıldıklarını ("Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum") bildirmeleri istenmiştir. Pozitif indeks değerleri, öğrencilerin eudaimonia düzeylerinin OECD ülke ortalamasından yüksek olduğunu göstermektedir (OECD 2019b). PISA 2018 raporunda, eudaimonia ölçek güvenirliğinde kullanılan Cronbach's α değerinin Türkiye için .83 olduğu belirtilmektedir (OECD, 2019b). Bu değerin iç tutarlılık için iyi bir değer olduğu söylenebilir (Hajjar, 2018; Streiner, 2003). Yapılan faktör analizinde ise üç maddenin aynı faktör altında toplandığı ve toplam varyansın %73.78'ini (Kaiser-Meyer-Olkin Testi=.706 ve Bartlett Testi=.000) açıkladığı bulunmuştur.

Çalışmanın diğer bağımlı değişkenleri olan matematik, okuma becerileri ve fen okuryazarlığının bir göstergesi olarak PISA-2018'de her katılımcı öğrenci için on adet olası değer belirlemiştir. Olası değer metodolojisi, yeterlilik dağılımlarını kullanır ve belirsizliğin sıfır olduğunu varsaymak yerine, birden çok emsalli yeterlilik değerleri kullanarak bireysel düzeyde hatayı hesaba katar (OECD, 2017). Dolayısıyla her öğrenci için birbirinden bağımsız on olası değer kestirimi yapılmaktadır. Bu 10 puandan herhangi birinin kullanılması ya da bu 10 puanın ortalamasının kullanılması standart hatanın normalden daha küçük çıkmasına neden olabilir (Rutkowski, Gonzalez, Joncas ve von Davier, 2010). OECD (2009) de PISA verileri kullanılan çalışmalarda her öğrenci için bu olası değerlerin hepsinin kullanılmasını önermektedir. Açıklanan nedenlerden dolayı bu çalışmada, olası değerlerin tamamı analizlere dahil edilmiştir.

Çalışmanın bağımsız değişkenleri öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzey indeksleridir. Ekonomik, sosyal ve kültürel düzey indeksi, öğrencinin ailesine ilişkin sorulan sorulara alınan cevaplardan elde edilen üç değişkenden türetilmiştir. Bu üç değişken, ebeveynin en yüksek eğitim seviyesi, ebeveynin en yüksek mesleki statüsü ve kitaplar da dâhil olmak üzere evdeki eşyalardır (OECD, 2019c). Ebeveynlerin en yüksek eğitim seviyesi değişkeni ile ilgili olarak öğrencilere; "Anneniz, aşağıdaki eğitim kademelerinden en son hangisini bitirmiştir?", "Anneniz aşağıdaki diplomalardan herhangi birine sahip midir?", "Babanız, aşağıdaki eğitim kademelerinden en son hangisini bitirmiştir?", "Babanız aşağıdaki diplomalardan herhangi birine sahip midir?" soruları yöneltilerek uygun cevabı vermeleri istenmektedir (OECD, 2019b). Ebeveynin en yüksek mesleki statüsü değişkeni, öğrencinin anne ve babasının mesleki verilerinin öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlardan elde edilmektedir (OECD, 2019b). Bu sorular; "Annenizin esas mesleği nedir?", "Anneniz esas mesleğinde hangi işi yapıyor?", "Babanızın esas mesleği nedir?", "Babanız esas mesleğinde hangi işi yapıyor?" açık uçlu sorularıdır. Yanıtlar dört haneli mesleklerin uluslararası standart sınıflandırması (International Standart Classification of Occupations [ISCO]) kodlarıyla kodlanmakta ve daha sonra uluslararası sosyoekonomik meslek statüsü endeksi (International Socio-Economic Index of Occupational Status [ISEI]) ile eşleştirilmektedir (OECD, 2019b). Ekonomik, sosyal ve kültürel düzey indeksinin hesaplanmasında kullanılan üçüncü değişken olan evdeki eşyalara ilişkin öğrencilerden üç farklı kategorideki eşyalardan seçimler yapmaları istenmektedir. Bu kategorilerden birincisinde "Evinizde aşağıdakilerden hangileri bulunmaktadır?" sorusuna karşılık olarak; çalışma masası, kendinize ait oda, çalışmak için sessiz bir yer, okul çalışmaları için kullanabileceğiniz bir bilgisayar, eğitim yazılımı, internet bağlantısı, edebiyat klasikleri, şiir kitapları, sanat eserleri (ör. tablolar), okul çalışmaları için kaynak kitaplar, teknik içerikli kitaplar (ör. bilgisayar kitapları), sözlük, müzik, sanat veya tasarım konulu kitaplar, klima tipi ısıtma-soğutma sistemi, ücretli TV abonelikleri, yılda en az bir hafta tatil yapmak (memleket dışında otel vb. yerlerde kalarak yapılan tatiller) seçenekleri öğrencilere sunulmaktadır. İkinci kategoride, "Evinizde aşağıdakilerden kaç tane bulunmaktadır?" sorusu öğrencilere yöneltilerek televizyon, araba, banyolu ya da duşlu oda, internet erişimi olan cep telefonu, bilgisayar, tablet bilgisayarlar, elektronik kitap okuyucular, müzik aletine karşılık "Hiç", "Bir", "İki", "Üç ya da daha fazla" şıklarını seçmeleri istenmektedir. Üçüncü kategoride ise "Evinizde kaç tane kitap bulunmaktadır?" sorusu yöneltilen öğrenciler kendilerine uygun olan sayı aralığını işaretlemektedirler. PISA 2018'de, ekonomik, sosyal ve kültürel düzey indeksi, imputasyon (üç bileşenden birinde veri bulunmayan öğrenciler için diğer iki değişken üzerindeki regresyon ile üçüncü diğer bir ifadeyle eksik değişkeni tahmin etmek, birden fazla bileşende eksik veri varsa indeks değerini hesaplamamak) ve standartlaştırmadan sonra üç değişkenin aritmetik ortalaması alınarak oluşturulmaktadır (OECD, 2019b).

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, Türkiye'deki öğrencilerin eudaimonia düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeylerinin belirleyiciliği analiz edilmiştir. Bu kapsamda, bağımlı değişken olarak öğrencilerin eudaimonia düzeyleri ve akademik başarı puanları, bağımsız değişken olarak öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzey indeksleri kullanılarak basit doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

Analizleri yapmak için IEA International Database Analyzer Version 4.0.35 (IDB Analyzer) yazılımı kullanılmıştır. IDB Analyzer, büyük ölçekli değerlendirmeleri analiz etmek için geliştirilmiştir. IDB Analyzer, örneklem tasarımı ve örneklem ağırlıklarını dikkate alarak istatistiksel analizleri gerçekleştirebilmektedir. PISA'nın kendine has yapısını dikkate alan IDB Analyzer, bağımlı değişkeni yordayan bağımsız değişkenler için çoklu doğrusal regresyon analizini yapabilmekte ve regresyon katsayılarını hesaplayabilmektedir. Bu nedenle, büyük ölçekli değerlendirme verileri kullanılan bu çalışmada güvenilir sonuçlar elde etmek için IDB Analyzer kullanılmıştır.

IDB Analyzer örneklem tasarımını yansıtan katsayıları ve örnekleme hatalarını tahmin etmek için uygun araçlar sağlamakta olup basit doğrusal regresyon için normallik varsayımının doğrulanması gerektiği söylenebilir (Mirazchiyski, 2014). Bu çalışmada yedi bine yakın katılımcının verileri analiz edildiğinden dağılımın normal olduğu kabul edilebilir. Lumley, Diehr, Emerson ve Chen'in (2002) çalışması, yeterince büyük örneklemlerde normal dağılım varsayımının gerekmediğini göstermektedir. Bununla birlikte büyük

örneklemler için "Büyük Sayılar Yasası" ve "Merkezi Limit Teoremi" mekanizmalarının her ikisi de işe yaramaktadır. Çünkü çok sayıda gözlemin örnek ortalaması, ortalamaya yakın olacak veya gözlemlerin kendileri normal dağılıma sahip olmasa bile, normale yakın bir dağılım gösterecektir (Shatskikh ve Melkumova, 2016).

Bulgular

İlk araştırma sorusu Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin eudaimonia düzeylerinin yordanmasında ekonomik, sosyal ve kültürel düzeylerinin rolünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma sorusunu cevaplamak için yapılan basit doğrusal regresyon analizinin model özeti ve regresyon katsayılarının sonuçları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo II

Öğrencilerin Eudaimonia Düzeyleri için Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti ve Regresyon Katsayıları

Model	R^2= .00 Düzeltilmiş R^2= .00 Tahminin Std. Hatası=.00			
	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t
	B	Std. Hata	Beta (β)	
(Sabit Terim)	.19	.02		9.77*
Ekonomik, sosyal ve kültürel düzey	.03	.01	.03	2.74*

* 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2'de sunulan basit doğrusal regresyon analiz sonuçları, öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzey değişkeninin eudaimonia düzeylerindeki varyansı açıklamada herhangi bir katkısının olmadığını (R^2=.00) ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Tablo 2'deki regresyon katsayıları, öğrencilerin ekonomik, kültürel ve sosyal düzeylerinin eudaimonia düzeylerinde oldukça düşük düzeyde bir artış (.03) meydana getirebileceğini göstermektedir.

İkinci araştırma sorusu, Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerinin matematik, okuma becerileri ve fen başarısının yordanmasında ekonomik, kültürel ve sosyal düzeylerinin rolünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma sorusunu cevaplamak için yapılan basit doğrusal regresyon analizinin model özetleri ve regresyon katsayılarının sonuçları ise Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo III

Öğrencilerin Matematik, Okuma Becerileri ve Fen Başarıları için Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti ve Regresyon Katsayıları

Model		Matematik Başarısı: R^2= .11, Düzeltilmiş R^2= .11, Tahminin Std. Hatası=.02 Okuma Becerileri Başarısı: R^2=.11, Düzeltilmiş R^2=.11, Tahminin Std. Hatası=.02 Fen Başarısı: R^2= .11, Düzeltilmiş R^2= .11, Tahminin Std. Hatası=.02			
		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t
		B	Std. Hata	Beta (β)	
Matematik Başarısı	(Sabit Terim)	482.28	3.02		159.54*
	Ekonomik, sosyal ve kültürel düzey	25.07	1.99	.34	12.58*
Okuma Becerileri Başarısı	(Sabit Terim)	494.43	2.67		185.44*
	Ekonomik, sosyal ve kültürel düzey	25.01	1.82	.34	13.72*
Fen Başarısı	(Sabit Terim)	495.10	2.69		183.79*
	Ekonomik, sosyal ve kültürel düzey	23.43	1.80	.33	13.00*

* 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'te sunulan basit doğrusal regresyon analiz sonuçları, öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzey değişkeninin matematik, okuma becerileri ve fen başarısı puanlarındaki varyansın %11'ini (R^2=.11) açıkladığını ortaya koymuştur. Tablo 3'e göre ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyin yordayıcılığı istatistiksel olarak anlamlıdır. Bununla birlikte Tablo 3'te sunulan regresyon katsayıları, öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeylerinin, öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen puanlarında artış ($B_{matematik}$=25.07, B_{okuma}=25.01, B_{fen}=23.43) meydana getirebileceğini göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ilk olarak Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin eudaimonia düzeylerinin yordanmasında ekonomik, kültürel ve sosyal düzeylerinin rolü incelenmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonuçları, öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyleri ile eudaimonia düzeyleri arasında herhangi bir ilişki olmadığını (R^2=.00) göstermektedir. Bu sonuç, alanyazındaki bazı çalışmalar (Biswas-Diener ve Tamir, 2004; Cenkseven-Önder ve Sarı, 2009) ile benzerlik gösterirken bazı çalışmaların (Amato ve Zuo, 1992; Kasser ve Ryan, 1993; Khumalo ve diğerleri, 2012; Lyubomirsky, King ve Diener, 2005; Myers ve Diener, 1995) sonuçları ile tutarlı değildir. Ekonomik, sosyal ve kültürel düzey ve eudaimonia ile ilgili bulgulardaki tutarsızlık, büyük olasılıkla yapıların tanımlanma şekli, kullanılan ölçüm araçları, çalışma örneklemi, demografik koşullar ve toplumsal bağlamın yanı sıra analiz yöntemlerinden kaynaklanıyor olabilir. Küreselleşmenin ve tüketim odaklı ekonomik yapıların eudaimonia düzeylerinde bir artışa neden olmaksızın maddi varlıklarda zenginleşmeye yol açtığı (Clark, Frijters ve Shields, 2008; Kasser, Cohn, Kanner ve Ryan, 2007) düşünüldüğünde, küresel ve tüketici ekonomik yapıyı benimsemiş bir topluma sahip olan Türkiye'deki (The Global Council for Happiness and Wellbeing, 2019) öğrencilerin eudaimonia düzeylerinde ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyin anlamlı bir yordayıcı olmamasının anlaşılabilir bir durum olduğu öne sürülebilir. Bununla birlikte özellikle ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan iyi düzeyde olan aileler, çocuklarına daha iyi olanaklar ve seçim serbestliği sağlarken, aynı zamanda hayatta neyin peşinde koşmanın iyi ve neyin değerli olduğu sorusunu açık bırakması, öğrencilerde eudaimonia konusunda bir boşluğa neden olabilir (Ryan ve Deci 2001; Waterman 2013). Ayrıca, Ryan ve Martela'nın (2016) öne sürdüğü gibi öğrenciler maddiyata dayalı bir yaşamda aradıklarını bulamayıp maddiyat odaklı mutluluğun ötesinde bir yaşam anlamı ve amacı arıyor olabilirler. Bu çalışmanın bulgularını destekleyen bu görüşlerin ışığında, Türkiye'de PISA-2018'e katılan öğrencilerin eudaimonia düzeylerinde, ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyin herhangi bir değişime yol açmadığı söylenebilir.

İkinci olarak, Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyleri öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen başarısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonuçları, öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeylerinin matematik, okuma becerileri ve fen başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur (Tablo 3). Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Aslanargun ve diğerleri, 2016; Çiftçi ve Çağlar, 2014; Kılıç ve Haşıloğlu, 2017; Özkan, 2018). Aslanargun ve diğerlerinin (2016) araştırmasında, öğrencilerin akademik başarı puanlarının anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini, öğrencilerin akademik başarıları ile gelir arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Çiftçi ve Çağlar (2014), sosyoekonomik faktörlerin sayısal puan türündeki başarıyı etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kılıç ve Haşıloğlu'nun (2017) çalışması öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi ile Türkçe ve Fen Bilimleri dersleri başarı puanları arasında kuvvetli bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Özkan'ın (2018) araştırmasında ise evde eğitim olanağı ve kaynağı fazla olan öğrencilerin akademik başarı ortalamasının evde eğitim olanağı ve kaynağı az olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Bu çalışmanın ve alanyazındaki çalışmaların örtüşen sonuçları, ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyi iyi olan ailelerin öğrencilerinin akademik açıdan daha başarılı olduğunu raporlamaktadır. Bunun nedenlerinden birisinin Erkan'ın (2011) da dikkat çektiği, ebeveynin eğitim düzeyinin ve sosyoekonomik düzeyinin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisi olabilir. Bir diğer faktör ise Hortaçsu'nun (1995) üzerinde durduğu, kültür düzeyi yüksek ebeveynin çocuklarına öğrenme süreçlerinde daha iyi bir yönlendirme ve rehberlik yapabilmesi olabilir. Bununla birlikte "kültürel sermaye açısından en varlıklı kesimlerin çocuklarının eğitimine yatırım yapma eğiliminde olmaları" (Bourdieu, 1996, s.120) da bir etken olabilir. Ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyi iyi olmayan öğrenciler ailelerine destek olmak için bazı eğitimsel taleplerinden vazgeçerken, ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyi iyi olan ailelerin çocukları için daha fazla eğitim bütçesi ayırabildikleri Durgun (2011), Sarıer (2010) ve Tomul'un (2007) çalışmalarında ortaya koydukları bir gerçektir. Daha fazla basılı ve çevrimiçi kaynak, özel ders, az mevcutlu sınıflarla ve bire bir etütler ya da hafta sonu kursları gibi destekler sunan özel okullar gibi olanaklar sağlanabilen öğrencilerin bunlardan mahrum kalan öğrencilere kıyasla daha başarılı olmaları genelde beklenen bir durum olduğu ifade edilebilir.

Türkiye'de ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyin akademik başarının yordayıcısı olması bir problem alanı olarak görülebilir. Ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan iyi düzeyde olan öğrencilerin eğitimle ilgili sahip oldukları birtakım avantajların ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan iyi düzeyde olmayan öğrencilerin aleyhine sonuçlar oluşturduğu söylenebilir (Yaşar, 2016). Ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyi düşük ailelerin çocuklarının bu durumu tersine çevirebilmek için sahip oldukları en önemli silah olan eğitim (Wolfe ve Haveman, 2002), bu araştırmanın sonuçlarında görüldüğü gibi Türkiye'de işe yaramayabilir. Çünkü akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okulda kalma sürelerinde dolayısıyla eğitim düzeylerinde bir artış olabilir ve bu da hem işgücüne katılımı artırarak (Saxton, 2000) ekonomik iyileşmeyi hem de sosyalleşme ve kültür düzeyini geliştirebilir. Okullar kültürel sermayenin dağılımının ve sonuç olarak sosyal alanın yapısının yeniden üretilmesine katkıda bulunmaktadır (Bourdieu, 1998). Ancak bu araştırmanın sonuçları da göstermektedir ki Türkiye'de ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyi düşük ailelerin çocuklarının akademik başarıları da düşüktür ve bu durumda eğitim, toplum katmanları arasındaki uçurumu kapatmaktan ziyade aranın daha da açılmasına hizmet edebilir. Bu görüş Bourdieu'nun (1987) sosyal farklılaşmadaki temel faktörün, sosyal yapıların inşasında bir kart oyunundaki aslar gibi etkili olabilen ekonomik güç olduğu yönündeki düşünceleriyle de örtüşmektedir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından birisi, Singh, Granville ve Dika (2002)'nın çalışmasında da üzerinde durduğu karmaşık yapıların ölçülmesidir. Öğrencilere ilişkin ekonomik, sosyal ve kültürel düzey ile eudaimonia indeks puanları yüksek güvenirlik ve geçerlik ile belirlenmesi zor olan karmaşık bir değişkendir. PISA-2018'in tasarımında ve uygulanmasında buna yönelik tedbirler olsa bile, bu değişkenlerle ilgili verilerin elde edildiği soru sayısının azlığı, yordayıcılığın güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçümünü sınırlayabilir. Bu sınırlılığa rağmen, tüm analiz sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı çıkması ve akademik başarı puanları ile ilgili basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarının benzerlik göstermesi, yordayıcı değişkenin, öğrencilerin eudaimoniasındaki ve akademik başarılarındaki önemini gösteren teorik modelin sağlamlığını desteklediği söylenebilir.

Özetle, Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ekonomik, sosyal ve kültürel düzey faktörü anlamlı bir yordayıcıyken, bu dışsal faktörün yaşamın anlamını ve amacını içeren eudaimonia üzerinde anlamlı bir belirleyici olmadığı söylenebilir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulabilir:

1. Akademik başarısızlığının kaynağı düşük ekonomik, sosyal ve kültürel düzey olması muhtemel öğrencilerin belirlenerek, bu öğrencilerin ihtiyacı olan sosyoekonomik ve kültürel desteğin verilmesi, öğretmenlerin ya da ebeveynin tek başlarına üstesinden gelebilecekleri bir durum değildir. Bu yardımın sağlanması, ebeveyn, öğretmenler, okulların psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisleri, okul yönetimi, okul aile birliği, sosyal destek kuruluşları gibi öğeleri kapsayan birtakım çalışmasını gerektirebilir. Bu nedenle, okullar kendi içlerinde oluşturacakları bir birimle öğrencilerin ihtiyaç duyduğu desteği eşgüdüm içinde verebilir.

2. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrenciler Türkiye'nin potansiyel gücüdür. Bu açıdan, eğitimcilerin ve politika yapıcıların bu öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik stratejiler geliştirmesi gerektiği söylenebilir. Örneğin, okullar öğrenciyi merkeze alan araştırmalar yoluyla ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyi düşük ancak akademik açıdan başarılı olan öğrencileri belirleyebilir ve bu sayede daha fazla sayıda öğrenciye erken okul kademelerinden itibaren devlet ve özel sektör bursu verilebilir. Ayrıca, ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyi düşük ailelerin yaşadığı bölgelere daha fazla eğitim yatırımı yapılabilir, sınırlı kaynaklar bu bölgeleri desteklemek için kullanılabilir.

3. Öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek için ailelere ve öğretmenlere, ekonomik, sosyal ve kültürel desteğin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi konusunu içeren eğitim programları düzenlenebilir. Bu sayede, ailelerin sahip olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel varlıkların öğrencilerin eğitimine daha çok yönlendirilmesi sağlanabilir.

4. Ayrıca, tartışma bölümünde belirtilen araştırmanın mevcut sınırlılıkları kapsamında araştırmacılara bazı önerilerde bulunulabilir. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmalar, öğrencilerin eudaimonialarını ve

akademik başarılarını daha fazla açıklayan değişkenleri içerebilir. Bununla birlikte Türkiye'deki öğrencilerin eudaimonialarının ve akademik başarılarının yordayıcılarına dair daha fazla bilimsel kanıt gereklidir ve daha fazla sayıda öğrenci ile analizler yapılması bu konuda daha kesin kanıtlar sağlayabilir. Bu araştırmanın örnekleminin sadece 15 yaşındaki öğrencilerle sınırlı olması, sonuçların diğer okul kademelerindeki öğrenciler için genellenmesini zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı araştırmanın farklı okul kademelerinde de yapılmasının öğrencilerin eudaimonia ve akademik başarı düzeylerinin yükseltilmesi konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Araştırmacı çalışmanın tümünü kendisi tasarlamış ve tüm aşamalarını kendisi gerçekleştirmiştir.*

Çatışma beyanı: *Araştırma sürecinde herhangi bir kişi ya da kurumla çıkar çatışması yaşanmamıştır.*

Destek ve teşekkür: *Araştırma sürecinde herhangi bir kişi ya da kurumdan destek alınmamıştır.*

Kaynaklar

Allison, P. D. (2002). *Missing data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Amato, P. R. ve Zuo, J. (1992). Rural poverty, urban poverty, and psychological well-being. *The Sociological Quarterly, 33*(2), 229–240.

Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(3), 201-234.

Biswas-Diener, R. ve Dean, B. (2007). *Positive psychology coaching putting the ccintific happinessto work for your clients.* Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, *32*, 1-17.

Bourdieu, P. (1996). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (Çev. Richard Nice). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Stanford, California: Stanford University Press.

Cenkseven-Önder, F. ve Sarı, M. (2009). Öğretmenlerde öznel iyi olmanın yordayıcıları olarak okul yaşam kalitesi ve tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *9*(3), 1205-1236.

Clark, A. E., Frijters, P. ve Shields, M. A. (2008). Relative income, happiness, and utility: An explanation for the Easterlin paradox and other puzzles. *Journal of Economic literature*, *46*(1), 95-144.

Collins, J. W. ve O'Brien, N. P. (2003). *The Greenwood dictionary of education*. Westport: Greenwood Press.

Crespo, R. F. ve Mesurado, B. (2015). Happiness economics, eudaimonia and positive psychology: From happiness economics to flourishing economics. *Journal of Happiness Studies*, *16*(4), 931-946. doi:10.1007/s10902-014-9541-4

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. doi:10.14687/ijhs.v11i2.2914

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S. ve Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social indicators research*, *97*(2), 143-156. doi:10.1007/s11205-009-9493-y

Durgun, Ö. (2011). Türkiye'de yoksulluk ve çocuk yoksulluğu üzerine bir inceleme. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, *6*(1), 143-154.

Ehtiyar, R. V., Ersoy, A., Akgün, A. ve Karapınar, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik tutum

ve olumlu gelecek beklentilerinin psikolojik iyilik halleri üzerindeki etkisi. *Mediterranean Journal Of Humanities, 7*(2), 251-262. doi:10.13114/MJH.2017.361

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*, 186-197.

Gallagher, M. W. (2009) Well-being. S. J. Lopez (Ed.), *Encylopedia of positive psychology* (s. 1030-1034) içinde. West Sussex: John Wiley and Sons.

Gülcan, A. ve Nedim-Bal, P. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi, 2*(1(Özel)), 41-52.

Hajjar, S. T. E. (2018). Statistical analysis: Internal-consistency reliability and construct validity. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, *6*(1), 46-57.

Hortaçsu, N. (1995). Parents' education levels, parents' beliefs, and child outcomes. *The Journal of Genetic Psychology, 156*(3), 373-383.

Huta, V. ve Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies, 15*(6), 1425-1456. doi:10.1007/s10902-013-9485-0

Johnston, M. P. (2017). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries, 3*(3), 619-626.

Kagan, S. (1992). The limits of well-being. *Social Philosophy & Policy, 9*(2), 169-189.

Kalaycı, N. (2014). Daimondan eudaimonia'ya: Aristoteles'te mutluluk. *Cogito Aristoteles Özel Sayısı,* (77), 257-274.

Karaağaç, Z. (2019). *Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün temel eğitimden ortaöğretime geçiş üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kasser, T., Cohn, S., Kanner, A. D. ve Ryan, R. M. (2007). Some costs of American corporate capitalism: A psychological exploration of value and goal conflicts. *Psychological Inquiry*, *18*(1), 1-22. doi:10.1080/10478400701386579

Kasser, T. ve Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*(2), 410-422. doi:10.1037/0022-3514.65.2.410

Kenç, M. F. ve Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 27*(124), 71-79.

Kenny, C. (1999). Does growth cause happiness, or does happiness cause growth? *Kyklos*, *52*(1), 3-25.

Khumalo, I. P., Temane, Q. M. ve Wissing, M. P. (2012). Socio-demographic variables, general psychological well-being and the mental health continuum in an African context. *Social Indicators Research*, *105*(3), 419-442. doi:10.1007/s11205-010-9777-2

Kılıç, Y. ve Haşıloğlu, M. A. (2017). Sosyoekonomik durumun öğrenci başarısına etkisi (7. Sınıf Türkçe ve fen bilimleri dersleri örneklemi). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 1025-1049.

Klein, C. (2019). *Economic freedom and eudaimonic well-being: Exploring the socio-economic paths to psychological functioning* (Yayımlanmamış doktora tezi). Baylor University, Waco, Texas. https://hdl.handle.net/2104/10577 adresinden erişildi.

Kpolovie, P. J., Joe, A. I. ve Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE), 1*(11), 73-100.

Livan, H. F. (2016). *Phronēsis: Aristoteles düşüncesinde etik ve politika ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Lumley, T., Diehr, P., Emerson, S. ve Chen, L. (2002). The importance of the normality assumption in large public health data sets. *Annual Review of Public Health, 23*(1), 151-169.

Lyubomirsky, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*(6), 803-855. doi:10.1037/0033-2909.131.6.803

Mackenzie, C. S., Karaoylas, E. C. ve Starzyk, K. B. (2018). Lifespan differences in a self determination theory model of eudaimonia: A cross-sectional survey of younger, middle-aged, and older adults. Journal of Happiness Studies, *19*(8), 2465-2487. doi:10.1007/s10902-017-9932-4

McGinn, K. (2008). Secondary data. L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods volumes 1&2* (s. 803-804) içinde. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Mirazchiyski, P. (2014). Analyzing the TALIS data using the IEA IDB Analyzer. A. Becker (Ed.), *TALIS user guide for the international database* (s. 28-72) içinde. Paris: OECD Publishing.

Morgan, J. ve Farsides, T. (2009). Measuring meaning in life. *Journal of happiness Studies*, *10*(2), 197-214. doi:10.1007/s10902-007-9075-0

Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological science*, *6*(1), 10-19. doi:10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x

Omay, N.M. (2004). *Aristoteles ahlâkında 'mutluluk' kavramı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *PISA data analysis manual: SPSS (Second Edition)*. Paris: OECD Publishing

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *PISA 2015 technical report*. Paris: OECD Publishing

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019a). *PISA 2018 Assessment and analytical framework.* Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/b25efab8-en

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019b). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives.* Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/acd78851-en

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019c). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/5f07c754-en

Özkan, U. B. (2018). TIMSS-2015 sonuçlarının evde bulunan eğitimsel kaynaklar açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 98-120.

Peterson, C., Park, N. ve Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of happiness studies*, *6*(1), 25-41. doi:10.1007/s10902-004-1278-z

Reker, G. T. (1996). *Manual of the sources of meaning profile-revised (SOMP-R).* Peterborough: Student Psychologists Press. doi:10.13140/2.1.1617.2802

Reker, G. T. (2000). Theoretical perspectives, dimensions and measurement of existential meaning. G. T. Reker ve K. Chamberlain (Ed.), *Exploring existential meaning: Optimising human development acrossthe life span* (s. 39–55) içinde. USA: Sage.

Rutkowski, L., Gonzalez, E., Joncas, M. ve von Davier, M. (2010). International large-scale assessment data: Issues in secondary analysis and reporting. *Educational Researcher, 39*(2), 142-151.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 141-166.

Ryan, R. M., Huta, V. ve Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies, 9*(1), 139-170. doi:10.1007/s10902-006-9023-4

Ryan, R. M. ve Martela, F. (2016). Eudaimonia as a way of living: Connecting Aristotle with self-determination theory. Joar Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (s. 109-122) içinde. Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-42445-3_7

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology, 57*(6), 1069-1081.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science, 4*(4), 99-104.

Ryff, C. D. (2019). Entrepreneurship and eudaimonic well-being: Five venues for new science. *Journal of Business Venturing, 34*(4), 646-663.

Ryff, C. D. ve Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry, 9*, 1–28. doi:10.1207/s15327965pli0901_1

Ryff, C. ve Singer, B. (2008). Know themself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies, 9*, 13-39.

Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 107-129.

Saxton, J. (2000). *Investment in education: Private and public returns*. Washington, DC: Joint Economic Committee.

Shatskikh, S.Y. ve Melkumova, L. E. (2016). Normality assumption in statistical data analysis. Proceedings from ITNT-2016: *International Conference Information Technology and Nanotechnology*. Samara, Russia: CEUR-Workshop. http://ceur-ws.org/Vol-1638/Paper90.pdf adresinden erişildi.

Sherif, V. (2018). Evaluating preexisting qualitative research data for secondary analysis. *Forum: Qualitative Social Research, 19*(2), 26-42.

Singh, K., Granville, M. ve Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The journal of educational research*, *95*(6), 323-332. doi:10.1080/00220670209596607

Sokoya, G. O., Muthukrishna, N. ve Collings, S. J. (2005). Afrocentric and gendered constructions of psychological well-being in Nigeria: A case study. *Journal of Psychology in Africa, 15*(1), 31–40.

Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A. ve Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality, 76*(2), 199-228.

Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, *80*(1), 99-103. doi:10.1207/S15327752JPA8001_18

The Global Council for Happiness and Wellbeing. (2019). *Global happiness and wellbeing policy report 2019*. New York: Sustainable Development Solutions Network.

Tomul, E. (2007). Türkiye'de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(22), 122-131.

Turner, P. D. (1997, Mart). *Secondary analysis of qualitative data*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, USA. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412231.pdf adresinden erişildi.

Vanhoutte, B. ve Nazroo, J. (2016). Life course pathways to later life wellbeing: A comparative study of the role of socio-economic position in England and the US. *Journal of population ageing, 9*(1-2), 157-177. doi:10.1007/s12062-015-9127-x

Waterman, A. S. (1990). The relevance of Aristotle's conception of eudaimonia for the psychological study of

happiness. *Theoretical & Philosophical Psychology, 10*(1), 39-44.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(4), 678-691.

Waterman, A. S. (2013). *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia*. Washington DC: American Psychological Association.

Waterman, A. S., Schwartz, S. J. ve Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, *9*(1), 41-79. doi:10.1007/s10902-006-9020-7

Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Bede Agocha, V., … Brent Donnellan, M. (2010). The questionnaire for eudaimonic well-being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The Journal of Positive Psychology*, *5*(1), 41-61. doi:10.1080/17439760903435208

Wolfe, B. ve Haveman, R. (2002). Social and nonmarket benefits from education in an advanced economy. Yolanda K. Kodrzycki (Ed.) *Education in the 21st century: Meeting the challenges of a changing world* (s. 97-142) içinde. Boston: Federal Reserve Bank of Boston.

Yaşar, M. R. (2016). Yoksulluk, akademik başarı ve kültürel sermaye ilişkisi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(11), 202-237.

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

York, T. T., Gibson, C. ve Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 20*(1), 1-20. doi:10.7275/hz5x-tx03

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the two focal points of this study is eudaimonia in the context of the meaning of life. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) emphasizes that individuals with a strong eudaimonia are ideal learners and they have a sense of belonging (OECD, 2019a). In the Programme for International Student Assessment (PISA) conducted by the OECD, the eudaimonia index is calculated for each student by asking questions to determine students' eudaimonia levels.

Research suggests that eudaimonia is changing in socio-cultural contexts and influenced by cultural norms (Khumalo, Temane, & Wissing, 2012; Ryff & Singer, 1998; Sokoya et al., 2005). However, studies reveal the relationship between socio-economic factors and eudaimonia (Klein, 2019; Mackenzie, Karaoylas, & Starzyk, 2018; Ryan & Martela, 2016; Vanhoutte & Nazroo, 2016). Some researchers argue that academic success is influenced by economic, social, and cultural factors (Aslanargun, Bozkurt, & Sarioglu, 2016; Ciftci & Caglar, 2014; Karaagac, 2019; Yolsal, 2016).

The other focus of this research is the academic success of students. Academic success can be considered a result of the quality of academic studies of students, such as course grades or GPA (York, Gibson, & Rankin, 2015). The most recent PISA, PISA-2018, was conducted in 2018. Students from Turkey were evaluated in mathematics, reading skills, and science.

This study examined the predictive of 15-year-old students' economic, social, and cultural status on students' eudaimonia levels and academic achievement. The study, will first examine whether the economic, social, and cultural status of students on eudaimonia levels are decisive. Then, the predictors of economic, cultural, and social, status of students on their academic achievements will be examined. The research questions are:

1. Is economic, social, and cultural status a significant predictor of students' level of eudaimonia?

2. Is economic, social, and cultural status a significant predictor of students' mathematics, reading skills, and science achievement?

The results of this study will provide important scientific evidence, especially for practitioners and policy makers in the field of education. There are no studies in the literature evaluating the relationship between economic, social, and cultural status within the framework of PISA-2018 and students' eudaimonia levels and academic achievements within the same study. Examining the impact of the economic, social, and cultural status on eudaimonia and academic achievement of students, who will become adults of the future, is very important for Turkey to further its aims of prosperity and happiness for its people.

Method

This study is a quantitative research and secondary data related to PISA-2018 evaluation were analyzed. The data of this study was obtained from 6890 Turkish students, all aged 15 years, who attended PISA-2018. These students' eudaimonia indices, economic, social, and cultural status indices, and mathematics, reading skills, and science scores were used. The data were analyzed using simple linear regression in the IEA International Database Analyzer Version 4.0.35 (IDB Analyzer) software.

Results

In answer to the first research question, the simple linear regression analysis results reveal that students' economic, social, and cultural status variables do not contribute to explaining the variation of eudaimonia levels (R^2 = .00). However, the regression coefficients indicate that students' economic, social, and cultural status may result in a rather low increase (.03) in eudaimonia levels.

The simple linear regression analysis results to answer the second research question revealed that students' economic, social, and cultural status variables explained 11% of the variation (R^2 = .11) in mathematics, reading skills, and science achievement scores. Economic, social, and cultural status as a

predictor are statistically significant. However, regression coefficients show that students' economic, social, and cultural status may increase students' mathematics, reading skills, and science scores (B_{math} = 25.07, $B_{literacy}$ = 25.01, $B_{science}$ = 23.43).

Conclusion

The results of this study demonstrate that economic, social, and cultural status of students in Turkey does not change the subjects' level of eudaimonia. However, it was concluded that the economic, social, and cultural status is a significant predictor of mathematics, reading skills, and science achievement. While economic, social, and cultural status factors are a significant predictor of academic achievement of 15-year-old students in Turkey, it can be said that this external factor is not a significant determinant of eudaimonia, which more broadly includes the meaning and purpose of life. Despite some limitations of the research, as all the analysis results are statistically significant and the achievement scores are similar, it can be said that the predictive variable supports the robustness of the theoretical model that shows the importance of the students' eudaimonia and academic achievements. Accordingly, some suggestions have been made for practitioners and researchers.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 360-383.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 360-383.
DOI: 10.33308/26674874.2020342207

Matematik Eğitimi Alanında Ölçek Geliştirme ve Ölçek Uyarlama Makaleleri: Betimsel İçerik Analizi

Özkan ERGENE*

Öz: Bu çalışmada 2015-2019 yılları arasında matematik eğitimi alanında yayınlanan ölçek geliştirme ve uyarlama makalelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İçerik analizi yöntemi ile yürütülen araştırmada Türkiye'de eğitim alanında yayınlanan 25 dergide yer alan 28 ölçek geliştirme ve 16 ölçek uyarlama makalesi "Değerlendirme Formu" kullanılarak incelenmiştir. Ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama sürecine dair örneklem seçim yöntemi, kayıp veriler gibi birçok noktada detaylı bilgi ve raporlama eksikliği olan makalelerin sayıca fazla olduğu görülmüştür. Ölçek uyarlama makalelerinde madde sayısı arttıkça örneklem büyüklüğünün arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Deneme uygulaması gerçekleştirilen makalelerin sayıca az olduğu gözlemlenmiştir. Geçerlik çalışmaları için faktör analizi, güvenirlik çalışmaları için iç tutarlık yöntemi tüm makalelerde tercih edilmiştir. Araştırmanın bulguları ilgili alan yazın ile değerlendirildiğinde ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama sürecindeki temel adımların büyük oranda gerçekleştirildiği fakat eksiklik ve hataların olduğu, bu nedenle sürecin tamamına dair hassasiyetin arttırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Matematik Eğitimi, Ölçek, Ölçek Geliştirme, Ölçek Uyarlama, İçerik Analizi

Scale Development and Adaptation Articles in the Field of Mathematics Education: Descriptive Content Analysis

Abstract: In this study, it was aimed to examine the scale development and adaptation articles published in the field of mathematics education between the years of 2015 and 2019. 28 scale development and 16 scale adaptation articles which were published in the 25 journals related to field of education in Turkey were examined by using "Evaluation Form" through content analysis. Regarding scale development and scale adaptation process, it has been observed that the number of articles that lack detailed information and reporting the points such as sampling selection method and missing data is high. In scale adaptation articles, it was concluded that the sample size increases as the number of items increases. Factor analysis for validity and internal consistency method for reliability were preferred in all articles. When the findings of the study were evaluated with the relevant literature, it was concluded that the basic steps in the scale development and scale adaptation process were carried out to a large extent, but there were deficiencies and errors, therefore, it is recommended that the whole process should be carried out meticulously.

Keywords: Mathematics Education, Scale, Scale Development, Scale Adaptation, Content Analysis

Geliş Tarihi: 05.05.2020 Kabul Tarihi:03.07.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Sakarya, Türkiye, e-posta: ozkanergene@sakarya.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5119-2813

Atıf için/ To cite:
Ergene, Ö. (2020). Matematik eğitimi alanında ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama makaleleri: Betimsel içerik analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 360-383.

Eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme aşamalarında başlıca testler, ölçekler olmak üzere puanlama anahtarları, envanterler gibi farklı araçlar kullanılmaktadır (Tan, 2013). Bu araçlar bireylerin sahip olduğu özelliklerin ölçülmesi, ölçülen özelliklerin betimlenmesi, yorumlanması ve özelliklere ilişkin nihai kararların verilmesini sağlamaktadır. Sosyal bilimler alanında bireylerin duruma, olguya, derse, kavrama yönelik tutum, motivasyon, inanç, kaygı, algı gibi psikolojik özelliklerinin ölçülebilmesi amacıyla ölçekler kullanılmaktadır. Ölçekler araştırmacılar tarafından geliştirilmekte ya da var olan bir ölçek farklı bir kültüre uyarlanmaktadır. Ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama [ÖGU] çalışmaları karar süreci, ölçeğin türü, ölçeceği nicelikleri, içerdiği yapı, madde sayısı, uygulanacak örneklem, uygulama sonrası yapılacak analizler ve analizler sonucunda ortaya çıkacak istatistiksel değerlerin kabulü gibi birçok önemli aşamayı içerisinde barındırmaktadır. Özellikle son çeyrek yüzyılda Türkiye'de sosyal bilimler alanında ÖGU çalışmalarında ciddi artışlar görülmektedir (Gül ve Sözbilir, 2015; Koyuncu ve Kılıç, 2019). Bu artış, yapılan çalışmaların belirli bir standarda sahip olması gerekliliğini zorunlu kılmaktadır. Çünkü ölçme ve değerlendirme aşamalarının herhangi birinde yaşanacak aksaklık eğitim öğretim sürecini doğrudan etkileyecektir. ÖGU çalışmalarında geçerli ve güvenilir sonuçlar alınması, aksaklıkların yaşanmaması, için geliştirme ve uyarlama aşamaları titizlikle yürütülmelidir (Hambleton ve Patsula, 1999; Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018).

ÖGU Süreci

ÖGU sürecinde düşünülmesi gereken ilk adım ihtiyaç analizi olmalıdır. Özellikle son yıllarda ÖGU çalışmalarının nicelik olarak çok fazla arttığı gözlemlenmektedir. Ülkemizde makale, tez, bildiri ve kitap gibi kaynaklarda yayınlanmış ölçeklerin yer aldığı Türkiye Ölçme Araçları Dizini'nde [TOAD] yedi binden fazla çalışma bulunmakta ve bu sayı gittikçe artmaktadır. Örneğin TOAD'da matematik kaygısı ve matematik tutumuna ilişkin yirmiden fazla ölçek yer almaktadır. Bu nedenle ÖGU çalışmalarında alan yazın kapsamlı bir şekilde incelenmeli ve var olan ölçeklerin yeni bir geliştirme ya da uyarlama çalışması yerine kullanılması sayının artmasını engellemek adına düşünülebilir. ÖGU kendine has birtakım kuralları içerisinde barındırır ve uzmanlık gerektirir (Hambleton ve Patsula, 1999). Erkuş (2012), ölçek maddelerinin amacının olmaması, ÖGU standartlarının dikkate alınmaması gibi bilimsel hata içeren çalışmaların bilim dünyası için bir kötülük olacağını ifade etmiştir. ÖGU sürecine ilişkin belirlenen kurallar alan yazında birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Clark ve Watson 1995; Crocker ve Algina, 1986; Çüm ve Koç, 2013; Delice ve Ergene, 2015; DeVellis, 2003; Erkuş, 2012; Hambleton, Meranda ve Spielberger, 2005; Murphy ve Davidshofer, 2005). Bu çalışmalar incelendiğinde ÖGU sürecinde amaç ve ihtiyacın ortaya konulması, madde havuzunun oluşturulması, madde sayısı ve örneklemin belirlenmesi, deneme ve ana uygulamanın gerçekleştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik analizleri ile son kontrol aşaması yer almaktadır.

ÖGU Amacı ve İhtiyacı. Alan yazında var olan ölçeklerin psikometrik özelliklerinin yeterli olmaması, hedef kitlenin farklı olması ve uygulama zorluğu gibi nedenler yeni bir ölçek geliştirme [ÖG] ya da ölçek uyarlama [ÖU] çalışmasının yapılmasını gerektirebilir (Erkuş, 2012). Bu durumda "Ölçek geliştirilmeli mi yoksa ölçek uyarlanmalı mı?" sorusuna cevap aranmalıdır (Çüm ve Koç, 2013). Ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama süreci birçok zorluğu içerisinde barındırmaktadır. Örneğin Ergene (2019), integral kavramına yönelik modelleme etkinliklerinin oluşturduğu öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının integrale yönelik kaygılarını, tutumlarını ve integralin günlük hayatta kullanışlılığına ilişkin düşüncelerini nasıl etkilediğini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında integral kavramına yönelik bir algı ölçeği geliştirmiştir. Ergene ve Özdemir (2020) çalışmasında alan yazında matematiğe yönelik kaygı, tutum ölçeklerinin olduğunu, bu ölçeklerin integral kavramına yönelik algıları ölçmede çok genel kalacağı nedeniyle bu ölçeklerin kullanamayacağını düşünerek integral kavramı özelinde bir ölçek geliştirilmesinin ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle hangi amaç ve ihtiyaç ile geliştirme ya da uyarlama yapıldığının çalışmalarda belirtilmesi gerekmektedir. Ayrıca ölçek geliştirme çalışmalarında ölçülmesi gereken psikometrik özelliğin tanımlanmalıdır.

Madde havuzunun oluşturulma süreci. ÖGU'ya karar verildikten sonra ölçek maddelerinin, yazımı ya da dilsel ve kültürel yönden eşdeğerliğinin sağlanması gerekmektedir. ÖG sürecinde maddeler oluşturulurken kaynak tarama, görüş alma, gözlem teknikleri kullanılarak oluşturulan maddelerin yer aldığı formlar alan uzmanı, ölçme değerlendirme ve dil uzmanlarına sunulmaktadır (Erkuş, 2012). ÖU sürecinde ise ölçek maddeleri ileri ve geri çeviri yöntemleri ile uzman görüşüne sunulmakta ve dilsel eşdeğerlik çalışmaları

yapılmaktadır (Hall, Wilson ve Frankenfield, 2003). Madde yazım ya da dilsel eşdeğerliğin sağlanması sürecinden sonra, kapsam geçerliği sağlanmalıdır. Kapsam geçerliği, ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği kapsayacak nitelikte olmasıdır. Kapsam geçerliği uzman görüşlerine dayalı olarak yapılmaktadır (Yurdugül, 2005). ÖGU çalışmalarında ana uygulamaya geçilmeden önce deneme uygulamasının yapılması önerilmektedir.

Ölçekte yer alan madde sayısı ve örneklem. Ana uygulamada kullanılan ölçeğin özellikleri ile geliştirme veya uyarlama amacı dikkate alınarak uygun örneklem seçiminin yapılması gerekmektedir (Erkuş, 2012). DeVellis (2003) örneklemin evreni temsil etmesi gerekliliğinin önemini vurgulamıştır. Uygun örneklemin seçiminin ardından örneklem büyüklüğüne karar verilmelidir. Örneklem büyüklüğü için madde sayısının en az beş katı (Bryman ve Cramer, 2001), 10 katı (Nunnally, 1978), 15 katı (Gorusch, 1983) olması gerekliliği ifade edilmektedir. Costello ve Osborne (2005) örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı olduğu durumda simülasyon çalışması yürütmüş ve faktör analizlerinin yanlış sonuçlar verdiğini ifade etmiştir. Kline (2016) ise madde sayısının 20 katı olmasının güvenilir sonuçlar vereceğini ifade etmiştir. Ayrıca örneklem büyüklüğünü Comrey ve Lee (1992) ölçeğin uygulandığı kişi sayısına bağlı olarak ifade etmektedir (100 kişi zayıf, 200 kişi orta, 300 kişi iyi, 500 kişi çok iyi, 1000 kişi mükemmel). Henson ve Roberts (2006) ise analiz sürecinin sonuna kadar örneklem büyüklüğünün ne kadar olacağının kestirilemeyeceğini ve bu nedenle örneklem büyüklüğünün çok fazla olması gerektiğini belirtmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik analizleri. ÖGU çalışmalarında, geçerliliğin araştırılması için yapı geçerliliği, amaca hizmet edebilirlik, ayırt edicilik; güvenilirlik için ise kararlılık ve tutarlılık özelliklerinin araştırılması gerekir. Yapı geçerliliği için faktör analizleri, amaca hizmet edebilme düzeylerini belirlemek için madde faktör korelasyon ve düzeltilmiş korelasyon, ayırt edicilik için alt-üst grup farklılaşmaları yöntemleri kullanılır. Ayrıca ölçüt, yakınsaklık ve ıraksaklık geçerlikleri de test edilmektedir. Güvenilirlik açısından ise kararlılık düzeyleri test tekrar test ve iç tutarlılık katsayıları incelenerek araştırılır. Güvenirlik analizleri için eşdeğer formlar ve iki yarıya bölme teknikleri de kullanılmaktadır.

Yapı geçerliğinin belirlenmesi için faktör analizi, geçerlik çalışmasının ilk adımı olarak görülmektedir. Faktör analizinde, Açımlayıcı Faktör Analizi [AFA] psikolojik yapıyı anlamlandırmada, Doğrulayıcı Faktör Analizi [DFA] ise anlamlandırılan yapıyı test etmede kullanıldığından (Erkuş, 2012) ikisi birlikte uygulanmalıdır. Faktör analizi sürecinde, Kaiser-Mayer-Olkin [KMO] ve Bartlett Testi değerleri, yamaç grafiği, madde öz değerleri, faktör yük değerleri, açıklanan varyans, faktör adlandırması gibi AFA ile ilişkili değerlendirmeler yer almaktadır. DFA sürecinde, ki-karenin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd), yakınsama hatalarının kareleri ortalamalarının karekökü [RMSEA], artıkların kareleri ortalamasının karekökü [RMR], standartlaştırılmış artıkların kareleri ortalamasının karekökü [SRMR], karşılaştırılmalı uyum indeksi [CFI], uyum iyiliği indeksi [GFI], sıkı normalleştirilmiş uyum iyiliği indeksi [PGFI], düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi [AGFI], normalleştirilmiş uyum indeksi [NFI], normalleştirilmemiş uyum indeksi [NNFI] gibi çeşitli uyum indeksleri kullanılarak değerlendirmeler yapılmaktadır (Kline, 2016).

Faktör analizinden sonra maddelerin birbirleri ile ne kadar ilişkili olduğu alt-üst grup analizi ve madde test korelasyonu teknikleri ile ortaya konmaktadır. Ayrıca ölçüt geçerliği, yakınsaklık ve ıraksaklık geçerlikleri de kullanılmaktadır. Ölçüt geçerliği ölçme aracına verilen cevapların ölçme aracından kaynaklı olup olmadığının bir göstergesi olarak ifade edilmektedir (Byrne, 2013). Yakınsaklık geçerliği ise ölçeğin her bir yapıda yer alan maddelerin güvenirliği, yapıya ilişkin birleşik güvenirliği ve ortalama açıklanan varyans kullanılarak hesaplanmaktadır (Fornell ve Larcker, 1981). Iraksaklık geçerliği ise DFA modelinde yer alan faktörlerin ne derecede ayrıştığını ya da aralarındaki farklılaşmayı belirlemektedir (Ursavaş, Şahin ve McIlroy, 2014).

Güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık, test tekrar test, eşdeğer formlar ve iki yarıya bölme yöntemleri kullanılmaktadır. İç tutarlılık güvenirliği hesabında kullanılan Cronbach alfa katsayısı, ölçme aracında yer alan maddelerin birbirleriyle uyum derecesini ve ölçülen değişkeni temsil etme gücünü belirlemektedir (Şencan, 2005; Tan, 2009).

Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonrasında ÖG çalışmalarında istatistiki değerlerin dikkate alınarak

faktörler oluşturulup ölçeğin amacına uygunluğu gözden geçirilmekte ve ölçeğin son hali verilmektedir. ÖU çalışmalarında ise orijinal ölçek ile uyarlanan ölçek arasındaki madde sayısı, faktör sayısı, geçerlik ve güvenirlik analizleri dikkate alınarak ölçeğin son hali verilmektedir.

Araştırma Amacı ve Soruları

Alan yazında, geliştirilmiş ya da uyarlanmış ölçeklerin yer aldığı makalelerin incelendiği çalışmalar sayıca az da olsa mevcuttur. Bu çalışmalarda ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama adımlarının tamamı (Çüm ve Koç, 2013; Delice ve Ergene, 2015; Gül ve Sözbilir, 2015; Öztürk, Eroğlu ve Kelecioğlu, 2015; Slavec ve Drnovsek, 2012; Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018; Tosun ve Taşkesenligil, 2015; Worthington ve Whittaker, 2006) ya da belli bir aşaması (Erkuş, 2016; Koyuncu ve Kılıç, 2019) incelenmiştir. İnceleme çalışmalarının amacı, ÖGU makalelerindeki ortak hataların ortaya konulması, değerlendirmelerin yapılması, yapılacak yeni çalışmalara öneriler ve standartların getirilmesidir. Yapılan bu çalışmalarda incelenen makaleler belirlenirken yayım yılı, yayınlandıkları dergi ve ilgili alanlar dikkate alınmıştır. Matematik eğitimi alanına özgü yapılan çalışmalar incelendiğinde ise iki çalışmanın (Delice ve Ergene, 2015; Gül ve Sözbilir, 2015) olduğu görülmektedir. Gül ve Sözbilir (2015), Türkiye'deki altı akademik dergideki 2000-2013 yılları arasında yayınlanan 22 tane fen ve matematik eğitimi alanındaki ÖG makalelerinin tematik analizini gerçekleştirmiştir. Delice ve Ergene (2015) ise 2005-2014 yılları arasında yayınlanan 35 ÖG ve 18 ÖU makalesini ÖGU adımları, örneklem büyüklüğü ile madde sayısı arasındaki ilişki ve Cronbach alfa katsayısı bağlamında incelemiştir. Bu araştırmada ise matematik eğitimi alanında hakemli dergilerde 2015-2019 yılları arasında yayınlanan ÖGU makalelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. ÖGU makalelerini konu alan çalışmaların sınırlı olması, yapılan çalışmaların bildiri, makale, tez gibi akademik çalışmalara kaynak olması ve matematik eğitimi alanına özgü ÖGU makalelerinin olması bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular neticesinde değerlendirmelerde bulunularak araştırmacılara ölçek geliştirme ve uyarlama süreci için öneriler sunulacaktır.

Araştırma amacı doğrultusunda Türkiye'de 2015-2019 yılları arasında SSCI, ESCI, ERIC, SCOPUS, TR Dizin indekslerinde taranan dergiler ile üniversitelerin eğitim fakültelerinin dergilerinde yayınlanan matematik eğitimi alanındaki ÖG makaleleri için,

- Hangi dergilerde ve hangi yıllarda ve hangi konularda yayınlanmışlardır?
- ÖG amacı ve ihtiyacı ortaya konulmuş mudur?
- Madde havuzunun ve formunun oluşturulma süreci (türü ve nitelikleri ve uzman görüşü) nasıldır?
- Ölçekte yer alan madde ve örneklem sayısı ile örneklem seçim yöntemi nasıldır?
- Geçerlik ve güvenirlik analizleri ve nasıl yapılmıştır? sorularına cevap aranırken;

ÖU makaleleri için;

- Hangi dergilerde ve hangi yıllarda ve hangi konularda yayınlanmışlardır?
- ÖU amacı ve ihtiyacı ortaya konulmuş mudur?
- Madde havuzunun ve formunun oluşturulma süreci (çeviri yöntemi, uzman görüşü, dilsel eşdeğerlik) nasıldır?
- Ölçekte yer alan madde ve örneklem sayısı ile örneklem seçim yöntemi nasıldır?
- Geçerlik ve güvenirlik analizleri nasıl yapılmıştır?
- Uyarlanan ölçek ile orijinal ölçeğin karşılaştırılması nasıldır? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma matematik eğitimi özelinde ölçeklerin incelendiği bir çalışma olmasından dolayı nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Verilerin analiz sürecinde ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada Türkiye'de 2015-2019 yılları arasında SSCI, ESCI, ERIC, SCOPUS, TR Dizin tarafından taranan dergiler ile üniversitelerin eğitim fakültelerinin dergilerinde yayınlanan matematik eğitimi alanındaki ÖGU makaleleri içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırmanın verilerini elde edebilmek amacıyla Türkiye'de yayınlanan ve sosyal bilimler alanında matematik eğitimi çalışmalarına yer veren 60 derginin 622 sayısı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Yaklaşık 40 günlük makale tespit sürecinde öncelikle dergilerin sayılarında yer alan makale isimleri kontrol edilerek, matematik eğitimi alanı ile ilgili olduğu düşünülen makaleler belirlenmiştir. Matematik eğitimi alanındaki makalelerin kısa özetleri incelenmiş, gerek duyulan makalelerin ise tamamı incelenerek ÖG veya ÖU makalesi olduğuna karar verilmiştir. Bu dergilerin 25'inde 2015-2019 yılları arasında yayınlanan matematik eğitimi alanındaki 28 ÖG ve 16 ÖU olmak üzere toplam 44 makale tespit edilmiştir (EK1). İnceleme sürecinde okul öncesi eğitimi ve STEM alanına yönelik geliştirilen ve uyarlanan ölçekler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Geliştirilen ya da uyarlanan ölçeklerin analizi sürecinde araştırma soruları dikkate alınarak EK2'de verilen Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Değerlendirme formunun oluşturulması sürecinde alan yazın taraması ile birlikte geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelendiği araştırmalarda kullanılan kriterler dikkate alınmıştır. Değerlendirme formunda yer alan kriterler, araştırma amacını ve sorularını içeren açıklama ile birlikte uzman görüşüne sunulmuştur. Değerlendirme formu üç matematik eğitimi, sekiz ölçme ve değerlendirme ve üç eğitim bilimleri alanında doktorasını tamamlamış, ÖG ve ÖU çalışmaları yapmış uzmanlara gönderilmiş; bu uzmanlardan üç matematik eğitimi, beş ölçme ve değerlendirme ve iki eğitim bilimi uzmanı geri dönüş sağlamıştır. Uzman görüşleri sonrasında değerlendirme formuna son hali verilmiştir.

Analiz süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada 44 ölçek makalesi değerlendirme formuna göre incelenmiştir. İncelemenin tamamlanmasının ardından veriler dijital ortama aktarılmıştır. Kodlayıcı güvenirliğinin sağlanması amacıyla incelenen makalelerden rasgele seçilen ve birbirinden farklı olan altı makale bir matematik eğitimi ve iki ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından Değerlendirme Formuna göre analiz edilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenirliğin belirlenebilmesi için uzmanların değerlendirmeleri sonucunda uzlaşma ve uzlaşmama sayıları ile Miles ve Huberman (1994) güvenirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda güvenirlik 0.83 bulunmuş ve birinci aşama tamamlanmıştır. Birinci aşama ile ikinci aşama arasında 30 günlük bir sürenin olması ve bu sürede bazı dergilerin 2019 yılına ait son sayılarının geç yayınlanması nedeniyle tekrardan incelenmesi amaçlanmıştır. 2019 yılına ait son sayılar incelenmiş ve yeni bir makale bulunamamıştır. 44 ölçek makalesi araştırmacı tarafından değerlendirme formuna göre tekrar incelenmiş ve bulgular dijital ortama aktarılmıştır. İncelemelerin tamamlanmasının ardından birinci ve ikinci aşamada yer alan analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. İki inceleme arasında %95.2 oranında uyum olduğu tespit edilmiştir. Gerek birinci aşamadaki kodlayıcı güvenirliğinin yüksek olması (Miles ve Huberman, 1994), gerek ise iki aşamadaki uyum yüzdesinin yüksek düzeyde olması veri analizi güvenirliği kanıtları olarak görülmüştür.

Araştırmanın bulguları frekans ve yüzdeler yardımıyla sunulmuştur. Araştırmada ayrıca ÖGU makalelerinde ölçekte yer alan madde sayıları, örneklem büyüklüğü ve Cronbach alfa katsayıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı testi (Pearson Koralesyon Testi) (Kirk, 2007) kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları ÖG ve ÖU makalelerinin yayınlanma yeri, yılı, amacı ve ihtiyacı, ölçek oluşturma süreci, ölçekte yer alan madde sayısı ve örneklem, geçerlik ve güvenirlik analiz süreci olmak üzere dört başlık halinde toplanmıştır.

Yayınlanma Yeri, Yılı, Amacı ve İhtiyacı

Araştırma kapsamında incelenen ÖGU makalelerinin yayınlandıkları dergilerin türüne ilişkin dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo I
ÖGU Makalelerinin Yayınlandıkları Dergilerin Dağılımları

		SSCI	ESCI	SCOPUS	TR Dizin	Fakülte Dergisi	Toplam
ÖG	**N**	2	6	2	14	4	28
	%	7.1	21.5	7.1	50	14.3	100
ÖU	**N**	-	-	2	12	2	16
	%	-	-	12.5	75.0	12.5	100
Top	**N**	2	6	4	26	6	44
	%	4.6	13.6	9.1	59.1	13.6	100

Tablo 1 incelendiğinde, ÖG makalelerinin %50'si (n=14), ÖU makalelerinin ise %75'i (n=12) TR Dizin indeksinde yer alan dergilerde yayınlanmıştır. Ayrıca ÖG makalelerinin %21.5'inin (n=6) ESCI indeksinde yer alan dergilerde yayınlandığı buna karşın ÖU makalelerinin SSCI ve ESCI indeksinde yer alan dergilerde yayınlanmadığı tespit edilmiştir. İncelenen ÖGU makalelerinin yarısından fazlasının TR Dizin indeksinde yer alan dergilerde yayınlandığı görülmektedir (n=26, %59.1).

Araştırma kapsamında incelenen ÖGU makalelerinin yayınlandıkları yıllara göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo II
ÖGU Makalelerinin Yayınlandıkları Yıllara Göre Dağılımları

		2015	2016	2017	2018	2019	Toplam
ÖG	**N**	5	5	2	6	10	28
	%	17.9	17.9	7.1	21.4	35.7	100
ÖU	**N**	1	2	4	4	5	16
	%	6.2	12.5	25.0	25.0	31.3	100
Top	**N**	6	7	6	10	15	44
	%	13.6	15.9	13.6	22.7	34.2	100

Tablo 2 incelendiğinde, ÖGU makalelerinin %34.2'sinin (n=15) 2019 yılında yayınlandığı görülmektedir. ÖG makalelerinin (n=10, %35.7) ve ÖU makalelerinin (n=5, %31.3) en çok 2019 yılında yayınlandığı tespit edilmiştir. ÖGU makalelerinin 2015-2016-2017 yıllarında benzer sayılarda yayınlandığı; 2018 yılında ise bu sayının arttığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında incelenen ÖGU makalelerinin konularına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo III
ÖGU Makalelerinin Konularına Göre Dağılımları

		Tutum	Öz Yeterlik	İnanç	Kaygı	Problem Çözme	Bilgi Anlama	Görüş Düşünce Beklenti	Değerler	Diğer	Toplam
ÖG	**N**	4	5	-	4	2	4	3	1	5	28
	%	14.3	17.9	-	14.3	7.1	14.3	10.6	3.6	17.9	100
ÖU	**N**	4	-	6	1	1	1	1	1	1	16
	%	25.0	-	37.5	6.25	6.25	6.25	6.25	6.25	6.25	100
Top	**N**	8	5	6	5	3	5	4	2	6	44
	%	18.2	11.4	13.6	11.4	6.8	11.4	9.1	4.5	13.6	100

Tablo 3 incelendiğinde, makalelerinin %18.2'sinin (n=8) tutum ölçeği geliştirme ya da uyarlama, %13.6'sının (n=6) inanç ölçeği uyarlama ve %11.4'ünün (n=5) öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması olduğu görülmektedir. Ayrıca kaygı, problem çözme, bilgi, anlama, görüş, düşünce, beklenti ve değerler konularında geliştirme ya da uyarlama çalışması yapıldığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen makalelerin tamamında ölçeklerin geliştirme ve uyarlama amacı belirtilmesine rağmen ÖG makalelerinin %67.8'inde (n=19), ÖU makalelerinin %62.5'inde (n=10) ölçeğin geliştirme ya da uyarlama ihtiyacı belirtilmiştir.

Ölçek Oluşturma Süreci

Ölçek oluşturma sürecine ilişkin bulgular geliştirme makaleleri için madde yazımı, uyarlama makaleleri için ise çeviri işlemleri başlığı altında sunulmuştur.

Madde Yazımı. Araştırma kapsamında incelenen ÖG makalelerinin madde yazımı sürecinde kullanılan tekniklerin dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo IV
ÖG Makalelerinde Madde Yazımında Kullanılan Tekniklerin Dağılımları

	Alan Yazın Taraması	Görüş Alma	Alan Yazın Tarama ve Görüş Alma	Toplam
N	16	2	10	28
%	57.1	7.1	35.8	100

ÖG makalelerinde maddelerin oluşturma sürecinde makalelerin %57.1'inde (n=16) alan yazın taraması ve %35.8'inde (n=10) hem alan yazın taraması hem görüş alma teknikleri kullanılırken, geriye kalan makalelerde (n=2, %7.1) ise sadece görüş alma tekniği kullanılmıştır.

Ölçek maddeleri oluşturma sürecinde görüş alma tekniği kullanılan ÖG makalelerin %75'inde (n=8) yazılı görüş formu ile %25'inde (n=4) ise yüz yüze görüşme ile bilgi alındığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen ÖG makalelerinin uzman görüşü hakkında bilgilendirmelere ilişkin dağılımlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo V
ÖG Makalelerinde Uzman Görüşü Hakkında Bilgilendirmelere İlişkin Dağılımlar

	Uzman Görüşüne Başvurulmuş		Bilgilendirme Yapılmamış	Toplam
	Uzman Sayısı-Niteliği Tam Bilgilendirme			
	Evet	Hayır		
N	19	8	1	28
%	67.9	28.6	3.5	100

Tablo 5 incelendiğinde, ÖG makalelerinin neredeyse tamamında (n=27, %96.5) uzman görüşüne başvurulduğu görülmüştür. Uzmanların sayısı ve niteliği hakkında tam bilgilendirmenin makalelerin %67.9'unda (n=19) yapıldığı, %28.6'sında ise (n=8) yapılmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen uzmanlar hakkında tam bilgilendirme yapılmış ÖG makalelerinin uzman alanlarına göre dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo VI
ÖG Makalelerinde Uzman Görüşü İçin Başvurulan Uzmanların Alanlara Göre Dağılımları

	Matematik Eğitimi	Ölçme Değerlendirme	Dil	Eğitim Bilimleri	Matematik Öğretmeni	Lisansüstü Öğrenci/Diğer
N	17	7	5	6	6	5
%	89.5	36.8	26.3	31.6	31.6	26.3

Tablo 6 incelendiğinde, uzman görüşüne başvurulmuş ÖG makalelerinin %89.5'inde (n=17) matematik eğitimi, %36.8'inde (n=7) ölçme değerlendirme ve %26.3'ünde (n=5) dil uzmanına başvurulduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte eğitim bilimleri uzmanlarından (n=6), matematik öğretmenlerinden (n=6) ve lisansüstü öğrenci ve diğer uzmanlardan da (n=5) uzman görüşü alınmıştır.

Uzman görüşü alınan ÖG makalelerinde uzman sayıları iki ile 11 arasında değişmektedir. Uzman görüşüne başvurulan makalelerin %47.4'ünde (n=9) üç farklı alan uzmanından, %42.1'inde (n=8) iki farklı alan uzmanından, %10.5'inde (n=2) ise sadece bir uzmandan uzman görüşü alınmıştır.

Çeviri İşlemleri. ÖU makalelerinin %87.5'inde (n=14) ileri çeviri yöntemi, %12.5'inde (n=2) ise geri çeviri yöntemi kullanılmıştır. ÖU makalelerinin tamamında uzman görüşüne başvurulduğu ifade edilmiş ve uzmanlar hakkında tam bilgilendirme yapılmıştır. Ölçek uyarlama makalelerinde uzmanların alanlarına göre dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo VII
ÖU Makalelerinde Uzmanların Alanlarına Göre Dağılımlar

	Matematik Eğitimi	Ölçme Değerlendirme	Dil	Diğer
N	16	12	16	5
%	100.0	75.0	100.0	31.2

Tablo 7 incelendiğinde, ÖU makalelerinin tamamında (n=16) matematik eğitimi ve dil uzmanından, %75'inde (n=12) ise ölçme ve değerlendirme uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca uzman görüşü alınan ÖU makalelerinde uzman sayıları üç ile sekiz arasında değişmektedir.

Madde Havuzu ve Örneklem

Madde havuzu ve örnekleme ilişkin bulgular, madde ve faktör sayısı ve örneklem başlıkları altında sunulmuştur.

Madde ve Faktör sayısı. ÖG makalelerinde taslak formdaki madde sayıları 13-108 madde arasında nihai formdaki madde sayıları ise 13-78 madde arasında değişmektedir. ÖG makalelerinde taslak formda ve nihai formda yer alan madde sayıları arasındaki ilişki Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo VIII
ÖG Makalelerinde Taslak Formda ve Nihai Formda Yer Alan Madde Sayıları Arasındaki İlişki

	Taslak Form Madde Sayısı ve Nihai Formdaki Madde Sayısı Arasındaki Oran			Toplam
	Madde Sayısının 1 Katı	Madde Sayısının 1-2 Kat arası	Madde Sayısının 2 Kat ve üzeri	
N	4	17	7	28
%	14.3	60.7	25.0	100

Tablo 8'e göre, ÖG makalelerinde çoğunlukla (n=17, %60.7) taslak formda yer alan madde sayısı nihai formda yer alan madde sayısının 1-2 katı arasındadır. Makalelerin sadece %25.'inde (n=7) taslak formda yer alan madde sayısı nihai formda yer alan madde sayısının 2 katı ve üzerindedir. Ayrıca makalelerin %14.3'ünde (n=4) taslak form ve nihai formda yer alan madde sayıları birbirine eşittir.

Araştırma kapsamında incelenen ÖG makalelerinde geliştirilen ölçeklerin faktör sayılarına ilişkin dağılımlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo IX
ÖG Makalelerinde Geliştirilen Ölçeklerin Faktör Sayılarına Göre Dağılımları

Faktör Sayısı	1	2	3	4	5	6	Toplam
N	4	4	10	3	6	1	28
%	14.3	14.3	35.7	10.7	21.4	3.6	100

Tablo 9 incelendiğinde, ÖG makalelerinde geliştirilen ölçeklerin faktör sayılarının 1 ile 6 arasında değiştiği görülmektedir. Geliştirilen ölçeklerin %35.7'sinin (n=10) 3 faktörlü, %21.4'ünün (n=6) 5 faktörlü ve %14.3'ünün (n=4) ise 1 faktörlü olduğu tespit edilmiştir.

ÖG makalelerinde faktör başına düşen madde sayılarının 78 ile 2 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Geliştirilen ölçeklerde faktörlerin %92.9'unda (n=26) 3 ve daha fazla madde, %7.1'inde (n=2) ise 2 madde yer almaktadır.

ÖU makalelerinde uyarlanan ölçeğin orijinal formu ile nihai formunda yer alan madde sayıları ve faktör sayıları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo X
ÖU Makalelerinde Uyarlanan Ölçeğin Orijinal Formu ile Nihai Formda Yer Alan Madde ve Faktör Sayılarının Karşılaştırılması

	Orijinal Ölçekle Birebir Aynı	Sadece Madde Atılmış	Faktör ve Madde Atılmış	Toplam
N	7	4	5	16
%	43.8	25.0	26.2	100

Tablo 10 incelendiğinde, ÖU makalelerinin %43.8'inde (n=7) ölçeğin orijinal formu ile nihai formunda madde ve faktör sayılarının birebir aynı olduğu, %25'inde (n=4) sadece madde atıldığı, %26.2'sinde (n=5) ise

hem faktör hem madde atıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca hiçbir ÖU makalesinde atılan madde ya da faktör yerine ekleme yapılmadığı gözlemlenmiştir.

Örneklem. Araştırma kapsamında incelenen ÖGU makalelerinin örneklem yöntemlerine göre dağılımları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo XI
ÖGU Makalelerinin Örneklem Yöntemlerine Göre Dağılımları

		Amaca Uygun	Tesadüfi	Diğer	Belirtilmemiş	Toplam
ÖG	N	8	3	4	13	28
	%	28.6	10.7	14.3	46.4	100
ÖU	N	9	1	1	5	16
	%	56.3	6.3	6.3	31.3	100
Top	N	17	4	5	18	44
	%	38.6	9.1	11.4	40.9	100

Tablo 11 incelendiğinde, ÖGU makalelerinin %40.9'unda (n=18) örnekleme yöntemi hakkında bilgilendirme yapılmamıştır. Örnekleme yöntemi belirtilen makalelerde ise amaca uygun örnekleme yöntemi sıklıkla tercih edilmiştir. ÖG makalelerinin %28.6'sında (n=8) ve ÖU makalelerinin %56.3'ünde (n=9) amaca uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem büyüklüğü ÖG makalelerinde, 201-1564 birey, ÖU makalelerinde 210-2090 birey arasında değişmektedir. ÖGU makalelerindeki örneklem büyüklükleri 5 kategoride değerlendirilmiş ve dağılımlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo XII
ÖGU Makalelerinin Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımları

		200-299 Birey	300-399 Birey	400-499 Birey	500-999 Birey	1000 ve Üstü Birey	Toplam
ÖG	N	6	6	7	6	3	28
	%	21.4	21.4	25	21.4	10.8	100
ÖU	N	2	5	1	7	1	16
	%	12.5	31.3	6.2	43.8	6.2	100
Top	N	8	11	8	13	4	44
	%	18.2	25	18.2	29.5	9.1	100

Tablo 12 incelendiğinde, örneklem büyüklüğü 200-299 birey, 300-399 birey, 500-999 birey olan eşit sayıda (n=6, %21.4) ÖG makaleleri olduğu tespit edilmiştir. Ölçek uyarlama makalelerinin ise büyük çoğunluğunun sırasıyla 500-999 birey (n=7, %43.8) ve 300-399 birey (n=5, %31.3) içeren gruplara uygulandığı tespit edilmiştir.

ÖGU makalelerinde nihai formda yer alan madde başına düşen katılımcı sayısı Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo XIII
ÖGU Makalelerinde Nihai Formdaki Madde Sayısı ile Örneklem Büyüklüğü Arasındaki Oran

		Madde Başına Düşen Birey Sayısı			Toplam
		5-10 Birey	10-20 Birey	20 ve Üstü Birey	
ÖG	N	4	11	13	28
	%	14.3	39.3	46.4	100
ÖU	N	1	5	10	16
	%	6.2	31.3	62.5	100
Top	N	5	16	23	44
	%	11.4	36.4	52.2	100

Tablo 13 incelendiğinde, ÖGU makalelerinin %52.2'sinde (n=23) madde başına düşen birey sayısının 20 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte madde başına düşen birey sayısının ÖG makalelerinin %39.3'ünde (n=11) 10-20 arasında, ÖU makalelerinin %62.5'inde (n=10) ise 20 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada incelenen ÖGU makalelerinde ana uygulama öncesinde deneme uygulaması, ÖG makalelerinin %46.4'ünde (n=13), ÖU makalelerinin %18.7'sinde (n=3) yapılmıştır. Deneme uygulaması ÖG makalelerinin %53.6'sında (n=15), ÖU makalelerinin %81.3'ünde (n=13) yapılmamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Analiz Süreci

Araştırma kapsamında incelenen ÖGU makalelerinde yapı geçerliği için faktör analiz sürecinde AFA ve DFA kullanımına ilişkin bilgiler Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo XIV
ÖGU Makalelerinde Faktör Analiz Sürecinde AFA ve DFA Kullanımı

		Sadece AFA	Sadece DFA	AFA ve DFA Birlikte	Toplam
ÖG	**N**	8	1	19	28
	%	28.6	3.6	67.8	100
ÖU	**N**	1	2	13	16
	%	6.3	12.5	81.2	100
Top	**N**	9	3	32	44
	%	20.5	6.8	72.7	100

Tablo 14 incelendiğinde, faktör analizi sürecinde ÖG makalelerinin %67.8'inde (n=19) AFA ve DFA birlikte, %28.6'sında (n=8) sadece AFA, %3.6'sında (n=1) sadece DFA kullanılmıştır. ÖU makalelerinin %81.2'sinde (n=13) AFA ve DFA birlikte, %6.3'ünde (n=1) AFA, %12.5'inde (n=2) DFA kullanılmıştır. Böylelikle ÖGU makalelerinin %72.7'sinde (n=32) AFA ve DFA birlikte, %20.5'inde (n=9) sadece AFA, %6.8'inde (n=3) sadece DFA kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında AFA ve DFA birlikte yapılan ÖGU makalelerinde örneklem grupları incelenmiştir. Faktör analiz sürecinde AFA ve DFA, ÖG makalelerinin %42.1'inde (n=8), ÖU makalelerinin ise %23'ünde (n=3) farklı örneklemler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Faktör analiz sürecinde AFA ve DFA, ÖG makalelerinin %57.9'unda (n=11), ÖU makalelerinin %77'sinde (n=10) aynı örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen ÖGU makalelerinde AFA sürecinde KMO Değerine, Bartlett Testine, Yamaç Grafiğine, Faktör Adlandırmasına ilişkin dağılımlar Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo XV
AFA Sürecinde Kullanılan KMO Değeri, Bartlett Testi, Yamaç Grafiği, Faktör Adlandırılması Dağılımları

		KMO Değeri	Bartlett Testi	Yamaç Grafiği	Faktör Adlandırması	Belirtilmemiştir
ÖG	**N**	24	24	9	25	4
	%	85.7	85.7	32.1	89.3	14.3
ÖU	**N**	15	15	4	13	2
	%	93.8	93.8	25.0	81.3	12.5
Top	**N**	39	39	13	38	6
	%	88.6	88.6	29.5	86.4	13.6

Tablo 15 incelendiğinde, AFA sürecinde ÖG makalelerinin %85.7'inde (n=24), ÖU makalelerinin ise %93.8'inde (n=15) KMO değeri ve Bartlett testi kullanılmıştır. Yamaç grafiği ÖG makalelerinin %32.1'inde (n=9), ÖU makalelerinin ise %25'inde (n=4) kullanılmıştır. ÖGU makalelerinin %86.4'ünde (n=38) faktör adlandırılmasına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır.

AFA sürecinde ÖGU makalelerinin tamamında faktör öz değerleri 1'den büyük, madde faktör yük değerleri 0.30 dan büyük ve açıklanan toplam varyansın %40'dan büyük (tek faktör ise %30 dan büyük), olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, ÖG makalelerinin %57.1'inde (n=16), ÖU makalelerinin ise %43.7'sinde (n=7) kayıp verilere ilişkin bilgilendirme yapılmadığı gözlemlenmiştir.

İncelenen ÖGU makalelerinde DFA sürecinde kullanılan uyum indeksleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo XVI
DFA Sürecinde Kullanılan Uyum İndekslerin Dağılımı

		χ^2/sd	RMSEA	RMR	SRMR	CFI	GFI	AGFI	PGFI	NFI	NNFI
ÖG	**N**	20	20	5	10	15	12	11	7	15	19
	%	100.0	100.0	25.0	50.0	75.0	60.0	55.0	35.0	75.0	95.0
ÖU	**N**	15	15	4	6	15	14	14	1	14	12
	%	100.0	100.0	26.7	40.0	100.0	93.3	93.3	6.7	93.3	80.0
Top	**N**	35	35	9	16	30	26	25	8	29	31
	%	100.0	100.0	25.7	45.7	85.7	74.3	71.4	22.9	82.9	88.6

Tablo 16 incelendiğinde, DFA yapılan ÖGU makalelerinin tamamında Ki-karenin (χ^2) serbestlik derecesine (sd) oranı χ^2/sd ve RMSEA uyum indeksleri kullanılmıştır. Ayrıca ÖG makalelerinin 95'inde (n=19) NNFI, %75'inde (n=15) CFI ve NFI, %60'ında (n=12) GFI kullanılmıştır. ÖU makalelerinin tamamında CFI kullanılmıştır. İncelenen ÖGU makalelerinde en fazla (n=31, %88.6) kullanılan uyum indeksi NNFI olurken en az (n=8, %22.9) PGFI kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen ÖGU makalelerinde DFA sürecinde kullanılan indeks sayıları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo XVII
DFA Sürecinde Kullanılan Uyum İndekslerin Kullanım Sayılarına Göre Dağılımı

		10	9	8	7	6	5	4	Toplam
ÖG	N	5	1	2	5	1	3	3	20
	%	25.0	5.0	10.0	25.0	5.0	15.0	15.0	100
ÖU	N	1	2	2	6	4	-	-	15
	%	6.7	13.3	13.3	40.0	26.7	-	-	100
Top	N	6	3	4	11	5	3	3	35
	%	17.1	8.6	11.4	31.4	14.3	8.6	8.6	100

Tablo 17 incelendiğinde, DFA sürecinde model veri uyumunu değerlendirmek amacıyla ÖG makalelerinde dört ile 10 arasında, ÖU makalelerinde ise altı ile 10 arasında uyum indeksinden yararlanılmıştır. Makalelerin %68.6'sında (n=24) yedi ve daha fazla indekse bakılarak model veri uyumuna karar verilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen ÖGU makalelerinde faktör analizi haricinde geçerlik çalışmaları için kullanılan yöntemler Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo XVIII
Geçerlik Çalışmaları İçin Faktör Analizi Haricinde Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı

		Ölçüt Geçerliği	Yakınsaklık Geçerliği	Kapsam Geçerliği	Yapılmamış
ÖG	N	10	1	9	17
	%	35.7	3.6	32.1	60.7
ÖU	N	3	-	3	13
	%	18.8	-	18.8	81.3
Top	N	13	1	12	30
	%	29.5	2.3	27.3	68.2

Tablo 18 incelendiğinde, ÖGU makalelerinin %68.2'inda (n=30) faktör analizi haricinde geçerlik çalışması yapılmamıştır. Faktör analizi haricinde ölçüt geçerliği ÖG makalelerinin %35.7'sinde (n=10) ve ÖU makalelerinin %18.8'inde (n=3) kullanılmıştır. Kapsam geçerliği ÖG makalelerinin %32.1'inde (n=9) ve ÖU makalelerinin %18.8'inde (n=3) yapılmıştır. Ayrıca sadece bir ÖG makalesinde yakınsaklık geçerliği kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen ÖGU makalelerinde, madde seçimi için kullanılan teknikler Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo XIX
Madde Seçimi İçin Kullanılan Tekniklerin Dağılımı

		I	II	I ve II	III	Toplam
ÖG	N	5	3	11	9	28
	%	17.9	10.7	39.3	32.1	100
ÖU	N	1	6	7	2	16
	%	6.2	37.5	43.8	12.5	100
Top	N	6	9	18	11	44
	%	13.6	20.5	40.9	25.0	100

I: Alt-Üst Grup Analizi II: Madde-Test Korelasyonu III: Belirtilememiş

Tablo 19 incelendiğinde, ÖG makalelerinin %39.3'ünde (n=11), ÖU makalelerinin ise %43.8'inde (n=7) alt-

üst grup analizi ve madde-test korelasyonu birlikte kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen ÖGU makalelerinin %25'inde ise (n=11) ise madde seçim teknikleri hakkında bilgilendirme yapılmamıştır.

Araştırma kapsamında incelenen ÖGU makalelerinde güvenirlik çalışmaları için kullanılan yöntemler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo XX
Güvenirlik Çalışmaları İçin Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı

		I	I ve II	I ve III	I, II ve III	I ve IV	I, IV ve V	Toplam
ÖG	**N**	18	5	2	1	2	-	28
	%	64.3	17.9	7.1	3.6	7.1		100
ÖU	**N**	4	6	1	1	-	4	16
	%	25.0	37.5	6.3	6.3	-	25	100
Top	**N**	22	12	3	2	2	4	44
	%	50	27.3	6.8	4.4	4.4	9.1	100

I: İç Tutarlılık II: Test Tekrar Test III: İki Yarıya Bölme IV: McDonald Omega V:GLB Katsayısı

Tablo 20 incelendiğinde ÖGU makalelerinin tamamında güvenirlik kestirimlerinde iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayısı ile beraber bazı çalışmalarda test tekrar test, iki yarıya bölme teknikleri ile McDonald omega ve GLB katsayıları kullanılmıştır. İncelenen ÖG makalelerinin %64.3'ünde (n=18), ÖU makalelerinin %25'inde (n=4) güvenirliğin kestirilmesi için sadece iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Bununla birlikte ÖU makalelerinin %37.5'inde (n=6) iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test yöntemi beraber kullanılmıştır.

İncelenen ÖG makalelerinin %96.4'ünde (n=27), ÖU makalelerinin ise %81.2'sinde (n=13) iç tutarlık katsayısı Cronbach alfa verilmiştir. ÖGU makalelerinde, Cronbach alfa katsayısı 0.77 ile 0.98 arasında değişmektedir. Bununla beraber ÖGU makalelerinin %54'5'inde (n=24) alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayıları verilmemiştir.

İç tutarlık katsayısı belirtilen ÖGU makalelerinde ölçekte yer alan madde sayısı ile Cronbach alfa katsayısı arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile belirlenmiştir (Tablo 21).

Tablo XXI
ÖGU Makalelerinde Madde Sayısı ile Cronbach Alfa Katsayısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi

Değişken	N	R	p
Madde Sayısı **Cronbach Alfa katsayısı**	40	0.120	.559

Tablo 21 incelendiğinde, Pearson korelasyon testi sonuçlarına göre ÖGU makalelerinde madde sayısı ile Cronbach Alfa katsayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı (p> .05) tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen ÖG ve ÖU makaleleri için ölçekte yer alan madde sayısı ile Cronbach Alfa katsayısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ayrı ayrı yapılan Pearson korelasyon testi analizlerinde de anlamlı bir ilişkinin olmadığı (p> .05) tespit edilmiştir.

İç tutarlık katsayısı belirtilen ÖGU makalelerinde ölçeğin uygulandığı örneklem büyüklüğü ile Cronbach alfa katsayısı arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile belirlenmiştir (Tablo 22).

Tablo XXII
ÖGU Makalelerinde Örneklem Büyüklüğü ile Cronbach Alfa Katsayısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi

Değişken	N	R	p
Örneklem Büyüklüğü **Cronbach Alfa katsayısı**	40	-0.037	.867

Tablo 22 incelendiğinde, Pearson korelasyon testi sonuçlarına göre ÖGU makalelerinde örneklem büyüklüğü ile Cronbach alfa katsayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı (p> .05) tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen ÖG ve ÖU makaleleri için örneklem büyüklüğü ile Cronbach alfa katsayısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ayrı ayrı yapılan analizlerde de anlamlı bir ilişkinin olmadığı (p> .05) tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen ÖGU makalelerinde, ölçeğin son halinin makale içerisinde verilmesine

ilişkin bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo XXIII
ÖGU Makalelerinde Ölçeğin Son Halinin Makalede Verilmesi Durumuna İlişkin Dağılımlar

		Verilmiş	Verilmemiş	Toplam
ÖG	**N**	21	7	28
	%	75.0	25.0	100
ÖU	**N**	15	1	16
	%	93.7	6.3	100
Top	**N**	36	8	44
	%	81.8	18.2	100

Tablo 23 incelendiğinde, ÖG makalelerinin %75'inde (n=21), ÖU makalelerinin %93.7'sinde (n=34) geliştirilen ya da uyarlanan ölçeğin son hali makalede verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 2015-2019 yılları arasında Türkiye'de matematik eğitimi alanında yapılan ÖGU makaleleri incelenmiştir. İncelenen makalelerin büyük çoğunluğu TR Dizinde indekslenen dergilerde yayınlanmıştır. Bu durum araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen dergilerin büyük çoğunluğunun TR Dizin indeksinde yer alması ile ilişkili olabilir. Ayrıca SSCI ve ESCI indekslerinde taranan dergilerde ÖG makalelerin (az da olsa) yer almasına karşın, ÖU makalelerin yer almaması bu dergilerin yayın politikaları ile ilgili olabilir. İncelenen makalelerin özellikle 2019 yılında sayıca artış göstermesi, ÖGU makalelerinin son zamanlarda sıklıkla yapıldığını da ortaya koymaktadır. Özellikle son çeyrek yüzyılda ülkemizde sosyal bilimler alanında ÖGU makalelerinde ciddi artışlar görülmektedir. Bunun nedeni var olan ölçeklerin psikometrik özelliklerinin yeterli olmaması, hedef kitlenin farklı olması ve uygulama zorluğu gibi durumlardan kaynaklanıyor olmasıdır (Erkuş, 2012). Ayrıca son yıllarda ülkemizde dergi sayısının artışı, artan araştırmacı sayısı ile birlikte araştırma alanlarının artması da bu duruma neden olabilir. Bununla birlikte bu artış, yapılan ÖGU makalelerinin belirli bir standarda sahip olması gerekliliğini zorunlu kılmaktadır. Çünkü ölçme ve değerlendirme aşamalarının herhangi birinde yaşanacak aksaklık eğitim öğretim sürecini doğrudan etkileyecektir. Tabi ki bu noktada raporlama sürecinin de önemi ortaya çıkmaktadır. ÖGU makaleleri bir ölçme aracını içermesi ve o ölçme aracının ileride farklı araştırmacılar tarafından farklı kültürlerde kullanılabilme ihtimalini de içerdiğinden detaylı raporlama yapılması gerekmektedir. Ölçme aracını kullanmak isteyen araştırmacıların karşılaştığı en büyük problemlerden birisi ölçme aracına ilişkin psikometrik özelliklere erişememe olduğu akademide vurgulanmaktadır. Genellikle ölçeği geliştiren ya da uyarlayan araştırmacıdan e-mail yolu ile ölçeklerin psikometrik özellikleri istenmekte, bazı zamanlarda yoğunluk ya da erişim sorunları nedeniyle bilgiler öğrenilememektedir. Bu sorunların ortadan kaldırılması için ÖGU makalelerinde raporlama süreci detaylı ve hassasiyetle yapılmalıdır. Bu noktada incelenen ÖG makalelerinin dörtte üçlük bölümünde, ÖU makalelerinin ise neredeyse tamamında nihai ölçeğin son halinin makale içerisinde verilmesi istenilen bir durum olarak görülebilir. Ayrıca ÖGU makalelerinin tamamında geliştirme ya da uyarlama amacının belirtilmesi de raporlama noktasında istenilen bir durumdur (Çüm ve Koç, 2013). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının tutum, öz-yeterlik inanç, kaygı konuları üzerinde yoğunluk göstermesi Gül ve Sözbilir (2015) çalışması ile kısmı benzerlik göstermektedir.

Ölçek oluşturma sürecinde ÖG makaleleri için madde yazımı, ÖU makaleleri için ise çeviri işlemleri temel adım olarak görülmelidir. Çünkü ÖGU makalelerinin sonunda ölçeklerin nihai formlarında yer alacak maddeler ve madde sayısı bu adımda belirlenmektedir. Bununla birlikte analizler, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da bu adımda oluşturulan maddeler üzerinde yapılacaktır. İncelenen ÖG makalelerinde madde yazım sürecinde, alan yazın taraması ve görüş alma yöntemleri kullanılarak taslak formlar oluşturulmuştur. Görüş alma yöntemi kullanılan çalışmalarda yazılı görüş alma teknikleri daha fazla tercih edilmiştir. Şahin ve Boztunç Öztürk (2018), ölçek geliştirme sürecinde madde havuzu oluşturulurken alan yazın tarama ve görüş alma tekniklerinin sıklıkla kullanıldığını ifade etmiştir. ÖU makalelerinde geri çeviri yönteminin yaygın olarak kullanıldığı alan yazında ifade edilse de (Öztürk ve diğerleri, 2015) bu araştırmada incelenen ÖU makalelerinde ileri çeviri deseni daha fazla tercih edilmiştir. İncelenen ÖU makalelerinde geri çeviri

yönteminin kullanılmaması, geri çeviri deseni için gereken zaman ve maliyetin ileri çeviri desenine kıyasla daha fazla olmasından (Maneesriwongul ve Dixon, 2004) kaynaklanabilir. İleri çeviride uyarlanan ve orijinal ölçeklerin uzmanlar tarafından doğrudan karşılaştırılabilmeleri avantaj olarak görülmektedir ki bu avantaj ölçek uyarlama sürecinde uzmanların önemini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü çeviri uygunluğunun sağlanabilmesi için alan uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı ve dil uzmanlarının koordineli olması gerekmektedir. Bu noktada uzmanların seçimi ve niteliği uyarlama çalışmalarında dil geçerliliği hakkında fikir verebilir (Hambleton, 2004). İncelenen ÖU makalelerinin büyük çoğunluğunda matematik eğitimi ve ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınması istenilen bir durumdur. Ancak ÖU makalelerinde dilsel eşdeğerliğin sağlanabilmesi için küçük gruplara uygulama yapıldığına ilişkin bilgilendirmenin neredeyse tüm araştırmalarda yapılmaması raporlama eksikliği olarak düşünülmektedir.

İncelenen ÖG makalelerinde taslak formda ve nihai formda yer alan madde sayısı arasında farklılıklar bulunmaktadır. Erkuş (2016, s.5), madde yazımı ile ölçülecek kavram arasındaki uyumun önemine dikkat çekerek, "kavramsal yapının bilinmemesi durumunda ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının yapılmaması gerekliliğini" belirtmiştir. Bu nedenle oluşturulan maddelerin uzman görüşüne sunulması önemlidir. İncelenen ölçek geliştirme makalelerinin neredeyse tamamının uzman görüşüne sunulması bu önemin bilindiğini gösterebilir. Tabi ki bu durum uzmanların niteliği ve sayısı hakkında bilgilendirme yapılma zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. ÖG makalelerinin üçte birine yakın bölümünde uzman niteliği ve sayısı hakkında bilgilendirme yapılmaması bir eksiklik olarak görülebilir. Araştırmada incelenen ÖG makalelerinin matematik eğitimi alanına yönelik olması dolayısıyla uzmanların matematik eğitimcisi, ölçek geliştirme çalışması yapıldığı için ölçme değerlendirme uzmanı ve kültürümüze ait yapılan bir çalışma olduğu için dil uzmanı olması beklenilen bir durumdur. Bu uzmanlar ile birlikte ölçeğin geliştirilme amacına bağlı olarak eğitim bilimleri, öğretmen gibi çeşitli uzmanlar da bu süreçte yer alabilir. Uzmanların niteliği ve alanı hakkında tam bilgilendirme yapılan ÖG makalelerinin sadece üçte birlik bölümünde ölçme değerlendirme ve dil uzmanlarından görüş alınması da bir eksiklik olarak görülebilir. Araştırmanın bu sonucu uzmanların önemi düşünülmeden ölçek geliştirme çalışmaları yapıldığı düşüncesini de desteklemektedir (Erkuş, 2007).

ÖG makalelerinin dörtte üçlük bölümünde taslak formda yer alan madde sayısı nihai formda yer alan madde sayısının iki katından daha azdır. ÖG makalelerinde nihai ölçekte yer alan madde sayısının imkânlar dâhilinde en az üç-dört katının taslak ölçekte yer alması (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018), istenilen özelliklerde madde seçilmesi ihtimalini artıracaktır (Tezbaşaran, 2008). Bu nedenle incelenen ÖG makalelerinde taslak formda yer alan madde sayısının istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Geliştirilen ölçeklerde, bir faktör iki madde ile 78 maddeden oluşmaktadır. Bu durum ölçeklerde bir faktörde en az iki ya da üç maddenin yer alması (Henson ve Roberts, 2006) gerekliliği düşüncesine uygunluk göstermekledir. Ancak geliştirilen ölçeklerde madde sayısının fazla olduğu durumda ölçme sonuçlarında tesadüfi hata olabileceği de dikkate alınmalıdır. ÖU makalelerinin yarısından fazlasında uyarlanan ölçek ile orijinal ölçek arasında madde ve faktör sayıları arasında farklılık görülmektedir. Çıkarılan madde ve faktörlerin temel nedeninin istatistiksel hesaplamalar olduğu belirtilmiştir. Uyarlama çalışmalarında madde ve faktör atılması, ölçek puanlarının ve yapısının farklılaşmasına neden olacağından, araştırmacıların konu alanı uzmanları ile birlikte madde atılması sürecini değerlendirmeleri önerilmektedir (Öztürk ve diğerleri, 2015).

Ölçek geliştirme ya da uyarlama süreci için örneklem büyüklüğü ve madde sayısına ilişkin farklı görüşler yer almaktadır. Örneklem büyüklüğünün madde sayının belirli bir katı (en az beş katı (Bryman ve Cramer, 2001), 10 katı (Nunnally, 1978), 15 katı (Gorusch, 1983), 20 katı (Kline, 2016)) olması gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca örneklemde bulunan kişi sayısına bağlı olarak (100 kişi zayıf, 200 kişi orta, 300 kişi iyi, 500 kişi çok iyi, 1000 kişi mükemmel (Comrey ve Lee 1992)) değerlendirilmeler de yapılmaktadır. Bu görüşler neticesinde yapılan analizlerde ise ÖGU makalelerinin dörtte üçünden fazlasında örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katından fazla olduğu ve yarısından fazlasının 400 ve üzerinde kişiden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ÖGU makalelerinde örneklem büyüklüğüne ilişkin hassas davranıldığı ifade edilebilir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan birisi de doğru örneklem seçimi (Erkuş, 2016; Gül ve Sözbilir, 2015) olduğu unutulmamalıdır. Doğru örneklemin seçilebilmesi için amaç, ihtiyaç ve ulaşılabilirlik

düşünülmelidir. Geliştirilen ya da uyarlanan ölçeğin amacına uygun olarak belirlenen olasılıklı örneklemlere uygulandığında daha güvenilir bilgiler elde edilebileceği aşikardır (Gaskin, Orellana, Bowe ve Lambert, 2017). İncelenen ÖGU makalelerin yarısından fazlasında amaca uygun ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Bununla birlikte ÖGU makalelerinin yarısına yakın kısmında ise örnekleme yönteminin belirtilmemesi raporlama eksikliği olarak görülebilir. Alan yazında ÖGU çalışmalarında da örnekleme yönteminin belirtilmediğine ilişkin benzer sonuçlar bulunmuştur (Aydın, Kaplan, Atılgan ve Gürel, 2019; Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018).

İncelenen ÖGU makalelerinin büyük çoğunluğunda yapı geçerliğinin belirlenmesinde faktör analizi sürecinde AFA ve DFA birlikte gerçekleştirilmiştir. Alan yazın incelendiğinde faktör analiz sürecinde genellikle sadece AFA kullanıldığı vurgulanmaktadır (Gül ve Sözbilir, 2015; Tosun ve Taşkesenligil, 2015). Koyuncu ve Kılıç (2019), sadece AFA kullanılan çalışmalarda ölçek faktör yapılarının hipotetik olarak doğrulanmaya ihtiyaç duyulmadığını ifade etmiştir. Faktör analiz sürecinin yapı geçerliği için bir kanıt oluşturduğu (Cronbach ve Meehl, 1955) düşüncesi ile ÖGU makalelerinin büyük çoğunluğunda hem AFA hem de DFA kullanılması yapı geçerliği için güçlü bir kanıt olarak görülmektedir. AFA ve DFA gerçekleştirilen makalelerde irdelenen bir başka nokta ise analizlerin gerçekleştirildiği örneklem grubudur. Alan yazında bu konu hakkında farklı görüşler mevcuttur. Erkuş (2016) örneklemin yapay olarak ikiye bölünmesinin büyük bir hata olacağını, Henson ve Roberts (2006), aynı örneklem üzerinden gerçekleştirilen analizlerin hatalı sonuçlar verebileceğini ifade ederken; Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan (1999) ise örneklem büyüklüğünün istenilen düzeyde olması durumunda örneklemin iki kısma bölünebileceğini vurgulamıştır. Worthington ve Whittaker (2006) ise aynı örneklem üzerinde hem AFA hem de DFA yapılmasının problem oluşturmayacağını belirtmiştir. İncelenen ÖG makalelerinin yaklaşık yarısında, ÖU makalelerinin ise yaklaşık dörtte birlik kısmında faktör analizleri farklı örneklemler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu sonuç, Şahin ve Boztunç Öztürk (2018) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir.

İncelenen ÖGU makalelerinin tamamına yakın kısmında AFA sürecinde KMO değeri ve Bartlett testi birlikte kullanılmış; çok az bir kısmında ise yamaç grafiğinden faydalanılmıştır. Ayrıca incelenen ÖGU makalelerinin tamamında faktör öz değerlerinin 1'den büyük, açıklanan varyansın %40'dan büyük (tek faktör ise %30'dan), seçilen madde faktör yük değerlerinin ise 0.30 dan büyük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar alan yazında önerilen değerleri karşılamakta (Field, 2009) ve Koyuncu ve Kılıç (2019) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Faktör sayısının belirlenmesinde yamaç grafiğinin belirtilmesi elde edilen faktör yapısı için bir kanıt olarak (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Yong ve Pearce, 2013) görüldüğünden önerilmektedir. Araştırmanın dikkat çekici bir bulgusu ise ÖGU makalelerinde veri analizi öncesinde kayıp verilere ilişkin bilgilendirme hassasiyetinin olmamasıdır. Aydın ve diğerleri (2019) ve Demir ve Parlak (2012) yaptıkları araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlar ve kayıp verilere ilişkin bilgilendirme konusunda hassasiyet gösterilmediğini belirtmişlerdir. İncelenen makalelerde kayıp verilerin olmadığı düşünülebilir. Kayıp verilerin olmaması ölçeği yanıtlayan bireylere boş cevap şansı verilmediğinin ya da tüm maddelerin doldurulmasının zorunlu tutulduğunun göstergesi olabilir ki bu durum endişe verici ve sakıncalı olarak görülmektedir (Aydın ve diğerleri, 2019; Xiao, Liu ve Li 2017).

İncelenen ÖGU makalelerinin tamamına yakın kısmında DFA sürecinde χ^2/sd ve RMSEA değerlerinin kullanıldığı görülmüştür. χ^2/sd değerinin model veri uyumunun test edilmesinde bir ölçüt olarak kullanılmasının istatistiksel olarak gerekmediği (Kline, 2016) ifade edilmesine rağmen incelenen tüm makalelerde raporlanması sonucu Koyuncu ve Kılıç (2019)'ın çalışması ile benzerlik göstermektedir. Model veri uyumunun test edilmesi amacıyla makalelerin dörtte üçlük bölümünden fazlasında CFI, GFI, NFI ve NNFI değerlerinin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca ÖU makalelerinde ÖG çalışmalarına göre daha fazla uyum indeks değeri kullanılarak model veri uyumu test edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çalışmalarda χ^2/sd, RMSEA, RMR, SRMR, CFI, GFI, AGFI, PGFI, NFI ve NNFI indekslerinden ÖU makalelerinde en az altısı, ÖG makalelerinde ise en az dördü kullanılmıştır. Bu sonuçlar Koyuncu ve Kılıç (2019) ile Aydın ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmalar ile kısmi benzerlikler göstermektedir. DFA yapılan makalelerde hangi uyum indekslerinin kullanılacağına dair alan yazında kesin bir görüş

bulunmazken Cabrera-Nguyen (2010), kullanılacak uyum indekslerinin sayısının olabildiğince fazla olması gerekliliğini belirtmiştir. Ayrıca Koyuncu ve Kılıç (2019) DFA gerçekleştirilirken CFI-IFI, TLI-NNFI, SRMR-RMR ikililerinin ve RMSEA değerlerinin tercih edilmesini önermiştir.

İncelenen ÖGU makalelerinin yarısına yakın kısmında alt üst madde analizi ve madde korelasyonlarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Gül ve Sözbilir (2015) ile Şahin ve Boztunç Öztürk (2018) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca çalışmaların dörtte birlik bölümünde alt-üst madde analizi ve madde korelasyonu konusunda raporlama eksikliği göze çarpmaktadır. Erkuş (2007) faktör analiz sürecinde mutlaka madde analizlerinin yapılması gerekliliğini belirtmiştir. Bu bağlamda madde analizlerinin incelenen makalelerde yapılmaması düzeltilmesi gerekilen bir eksiklik olarak görülebilir. ÖGU makalelerinin az bir bölümünde ölçüt geçerliği yapılmıştır. ÖGU makalelerinde ölçüt geçerliğine yeteri önemin verilmediği alan yazında vurgulanmaktadır (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2015; Gül ve Sözbilir, 2015; Öztürk ve diğerleri, 2015; Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018). Ölçüt geçerliğinin makalelerde incelenmemesi, araştırmacıların bilgi eksikliği, ölçüt geçerliği ile ilgili veri toplama sürecinde geliştirilen ölçek değişkeni ile ilişkili bir başka ölçek bulunma zorluğu, yeniden veri toplanma sürecindeki zaman, maliyet gibi nedenler ile açıklanmıştır (Uyanık, Güler, Taşdelen Teker ve Demir, 2017). Ayrıca incelenen makalelerin sadece bir tanesinde yakınsaklık geçerliği kullanılmıştır. Benzer bir sonuç Gül ve Sözbilir (2015) araştırmasında ortaya çıkmıştır. Yakınsaklık ve ıraksaklık geçerliklerinin kullanılmamasının en büyük nedeni araştırmacıların bu konu hakkındaki bilgi eksikliği olabilir. Bununla birlikte yakınsaklık ve ıraksaklık geçerliği ile birleşik güvenirlik katsayısı (composite realibility) hesaplanmaktadır (Fornell ve Larcker, 1981). Birleşik güvenirlik katsayısının güvenirlik çalışmalarında kullanılması önerilmesine (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2009) rağmen bu araştırmada incelenen makalelerin tamamında iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa (Cronbach, 1984) hesaplanmıştır. Ayrıca incelenen makalelerin yarısında iç tutarlık katsayı ile birlikte test tekrar test, iki yarıya bölme, McDonald Omega ve GLB Katsayılarından biri ya da birkaçı birlikte kullanılmıştır. Cronbach alfa katsayısının hesaplanması için hazır programların olması (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018), makalelerin tamamında tercih edilmesinin bir sebebi olarak düşünülebilir. Omega katsayısının alfa katsayısından daha güvenilir sonuçlar verdiği (Peters, 2014) ifade edilmektedir. İncelenen makalelerde test tekrar test, iki yarıya bölme tekniklerinin daha az kullanılması uygulama zamanı ve maliyet gibi nedenler ile ilişkili olabilir (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018). Araştırmada ayrıca yapılan Pearson korelasyon testi ile Cronbach alfa değeri ile örneklem büyüklüğü ve madde sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Delice ve Ergene (2015) çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonunda incelenen ÖGU makalelerinden elde edilen bulguların ÖG ve ÖU alan yazın değerlendirmesi sonucunda matematik eğitimi özelinde sosyal bilimler alanında yapılacak yeni ÖGU çalışmaları için aşağıdaki durumlara dikkat edilmesi önerilmiştir.

- Yapılacak yeni çalışmalarda raporlama süreci titizlikle sürdürülmelidir. Bu durum geliştirilen ya da uyarlanan ölçekten faydalanmak isteyen araştırmacılar için kolaylık sağlayacaktır.
- ÖGU çalışmalarında alan uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı ve dil uzmanı mutlaka bulunmalı, bununla birlikte geliştirilen ya da uyarlanan ölçeğin amacına göre farklı uzmanlardan da görüş alınmalıdır. Ayrıca belirtilen ölçütlerin sağlanması koşulu ile imkânlar dâhilinde uzman sayısının fazla olması önerilebilir.
- ÖG çalışmalarında madde havuzunda madde sayısı olabildiğince fazla olmalı, ÖU çalışmalarında ise dilsel eşdeğerlik çalışmaları yapılmalıdır.
- ÖGU çalışmalarında ana uygulamadan önce deneme uygulamaları gerçekleştirilmelidir.
- ÖGU çalışmalarında örneklem seçim yöntemi belirtilmelidir. Ayrıca örneklem büyüklüğünün yeterliği birden fazla ölçüt kullanılarak değerlendirilmelidir.
- ÖGU çalışmalarında kayıp verilere ilişkin bilgilendirme yapılmalıdır.
- ÖGU çalışmalarında faktör analizi tek başına geçerlik için yeterli görülmemelidir. Ölçekler için diğer geçerlik analizleri de test edilmelidir.

- ÖGU çalışmalarında iç tutarlık katsayısının hesaplanması tek başına güvenirlik için yeterli görülmemelidir. Ölçeklerin güvenirlikleri farklı güvenirlik testleri ile incelenmelidir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Araştırmanın tüm aşamaları yazar tarafından yapılmıştır.*

Çatışma beyanı: *Araştırmada, yazarın kendi içinde ve diğer kişi/kurum/kuruşlarla herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.*

Destek ve teşekkür: *Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.*

Kaynaklar

Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2015) Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(52), 23-33.

Aydın, B., Kaplan, M., Atılgan, H. ve Gürel, S. (2019). A preliminary study to evaluate the reproducibility of factor analysis results: The case of educational research journals in Turkey. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *10*(1), 1-11.

Bryman, A. ve Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists*. London: Routledge.

Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. London: Psychology Press.

Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, *1*(2), 99-103.

Clark, L. A. ve Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. Psychological Assessment, *7*(3), 309-319.

Comrey, A.L ve Lee, H. L. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Costello, A. B. ve Osborne, J. W. (2005). Exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 10*(7), 1-9.

Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory.* Orlando: Holt, Rinehart and Winston.

Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing.* New York: Harper.

Cronbach, L. J. ve Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, *52*(4), 281-302.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). S*osyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. bs.). Pegem yayıncılık: Ankara.

Çüm, S. ve Koç, N. (2013). Türkiye'de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 12*(24), 115-135.

Delice, A. ve Ergene, Ö. (2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi: Matematik eğitimi makaleleri örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 3*(1), 60-75.

Demir, E. ve Parlak, B. (2012). Türkiye'de eğitim araştırmalarında kayıp veri sorunu. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 3*(1), 230-241.

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications* (2. bs.). London: SAGE Publication, Inc.

Ergene, Ö. (2019). *Matematik öğretmeni adaylarının Riemann toplamlarını kullanarak modelleme yoluyla belirli integrali anlama durumlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ergene, Ö. ve Özdemir, A. Ş. (2020). Development of the perception scale for the concept of integral/Razvoj percepcijskih ljestvica za pojam integrala. *Croatian Journal of Education-Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 21*(4), 1181-1211.

Erkuş, A. (2007). *Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar*. Türk Psikoloji Bülteni, *13*(40), 17-25.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.

Erkuş, A. (2016). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. *Pegem Atıf İndeksi, 0*, 1211-1224. doi:10.14527/9786053183563.075

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. ve Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4*(3), 272-299.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: Introducing statistical method* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39–50.

Gorusch, R. L. (1983). *Factor analysis*.Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gaskin, C. J., Orellana, L., Bowe, S. J. ve Lambert, S. D. (2017). Why sample selection matters in exploratory factor analysis: Implications for the 12-item world health organization disability assessment schedule 2.0. *BMC Medical Research Methodology, 17*(1), 40.

Gül Ş. ve Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 85-102. doi: 10.15390/EB.2015.4070

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E (2009). *Multivariate data analysis* (7. bs.). NY: Pearson Prentice Hall.

Hall, E. O. C., Wilson, M. E. ve Frankenfield, J. A. (2003). Translation and restandardization of an instrument: The early infant temperament questionnaire. *Journal of Advanced Nursing, 42*(2), 159-168.

Hambleton, R. K. (2004). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. Hambleton, R. K., Merenda, P. F. ve Spielberger, C. D. (Ed.), Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment (s. 3-38) içinde. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hambleton, R. K., Merenda, P. F. ve Spielberger, C. D. (2004). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. London: Psychology Press.

Hambleton, R. K. ve Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology, 1*(1), 1-30.

Henson, R. K. ve Roberts, J. K. (2006). Exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement, 66*(3), 393-416.

Kirk, R. E. (2007). Statistics: *An introduction* (5. bs.). USA: Thomson Higher Education.

Kline, R. B. (2016). *Principle and practice of structural equation modelling* (4. bs.). New York, NY: The Guilford Press.

Koyuncu, İ. ve Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim, 44*(198), 361-398.

Maneesriwongul, W. ve Dixon, J. K. (2004). Instrument translation process: A methods review. *Journal of*

advanced nursing, 48(2), 175-186.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.

Murphy, K.R. ve Davidshofer C.O. (2005). *Psychological testing: principles and applications* (6. bs.). Upper Saddle River (NJ): Pearson Education International.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. NewYork: McGraw Hill.

Öztürk, N. B., Eroğlu, M. G. ve Kelecioğlu, H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 123-137.

Peters, G. J. Y. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity: why and how to abandon Cronbach's alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality. *European Health Psychologist, 16*(2), 56-69.

Slavec, A. ve Drnovsek, M. (2012). A perspective on scale development in entrepreneurship research. *Economic and Business Review, 14*(1), 39-62.

Şahin, M. G. ve Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 191-199.

Şencan H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenilirlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tan, Ş. (2009). KR-20 ve Cronbach Alfa katsayılarının yanlış kullanımları. *Eğitim ve Bilim, 34*(152), 101-112.

Tan, Ş. (2013). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı* (8. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tosun, C. ve Taşkesenligil, Y. (2015). The instruments used in science education in Turkey: A descriptive content analysis. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 364- 383.

Ursavaş, Ö. F., Şahin, S. ve McIlroy, D. (2014). Technology acceptance measure for teachers: T-TAM/Öğretmenler için teknoloji kabul ölçeği: Ö-TKÖ. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10*(4), 885-917.

Uyanık, G. K., Güler, N., Taşdelen Teker, G. ve Demir, S. (2017). Türkiye'de eğitim alanında yayımlanan ölçek geliştirme çalışmalarının uygunluğunun çok yüzeyli Rasch modeli ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 8*(2), 183-199.

Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist, 34*(6), 806-838.

Xiao, Y., Liu, H. ve Li, H. (2017). Integration of the forced-choice questionnaire and the likert scale: A simulation study. *Frontiers in Psychology, 8*(806). doi: 10.3389/fpsyg.2017.00806

Yong, A. G. ve Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 9*(2), 79-94.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Scale development and scale adaptation (SDA) studies have their own set of rules and require expertise (Hambleton & Patsula 1999). Especially in the last quarter century, there is a serious increase in SDA studies in the field of social sciences in Turkey. This increase necessitates that the studies conducted must have a certain standard. The rules determined regarding the SDA process are specified by many researchers in the literature (Clark & Watson 1995; Crocker & Algina, 1986; Çüm & Koç, 2013; Delice & Ergene, 2015; DeVellis, 2003; Erkuş, 2012; Hambleton, Meranda, & Spielberger, 2005; Murphy & Davidshofer, 2005). When these studies were examined, it was seen that the phases of indicating purpose, the process of creating scale items, determination of the number of items in the scale and sample, conducting pilot study and main study, testing validity and reliability and conducting item analysis and making the final control of the scale are included in the process of SDA.

In the literature, there are a few number of studies in which articles containing scales developed or adapted were examined. The purpose of these studies is to reveal common errors in scale development and adaptation articles, to make evaluations, and to bring recommendations and standards to new studies. In this study, it was aimed to examine the SDA articles published in peer-reviewed journals in the field of mathematics education between the years of 2015 and 2019. For this purpose, for the SD articles in mathematics education field which were published in the journals indexed in SSCI, ESCI, ERIC, TR Dizin and which were published in the journals of education faculties of universities in Turkey between the years of 2015 and 2019 answers to following questions were sought:

- What is the type and year of publication of the journals they are published in?
- Have the purpose and need of the SD been presented?
- What is the process (type and qualifications and expert opinion) of creating the scale items and form?
- What are the number of items and samples in the scale and the method of sample selection?
- How was the validity and reliability tested conducted?

For SA articles;

- What is the type and year of publication of the journals they are published in?
- Have the purpose and need of the SA been presented?
- What is the process of creating the scale items and form (translation method, expert opinion, linguistic equivalence)?
- What are the number of items and samples in the scale and the method of sample selection?
- How was the validity and reliability tested conducted?
- How was the adapted scale compared with the original scale?

Method

In this research, content analysis method was used. In order to obtain the data of the study, 622 issues of 60 journals which are indexed in SSCI, ESCI, ERIC, SCOPUS, TR DIZIN in Turkey were examined in detail. In 25 of these journals, 28 SD and 16 SA, a total of 44 articles in the field of mathematics education published between 2015-2019 were identified. In the analysis process, Evaluation Form was used considering the research questions. The criteria in the Evaluation Form have been created by taking the expert opinion. Before the analysis, the coefficient of consistence between the researchers was obtained as 0,83, and it was determined that the interrater reliability related to the evaluations was sufficient. The findings of the research were presented in terms of frequency and percentage. Pearson Moments product correlation coefficient test was used to determine the relationships between item numbers, sample size and Cronbach alpha coefficients in the scales in SDA articles (Kirk, 2007).

Results

It was seen that SDA articles were published mostly in the journals indexed in TR Dizin (59.1%). It was

determined that the SD articles (35.7%) and SA articles (31.3%) were published most in 2019. Generally, literature review and taking expert opinion techniques were used in the item creation process in the SD articles. Forward translation method (87.5%) and back translation methods (12.5%) were used in the SA articles. It was seen that in almost all of the articles expert opinions were taken. In the SD articles, the number of items in draft form ranged between 108-13 items and the number of items in the final form ranged between 78-13 items. It was seen that the number of dimensions of the developed scales ranged between 1 and 6.

It was observed that in 40.9% of the articles, there was not any information about the sampling method. In the articles in which sampling method was specified, suitable sampling method was often preferred. The sample size ranged between 201-1564 individuals in SD articles and 210-2090 individuals in SA articles. According to the Pearson correlation test results, it was found that there was no significant relationship between the number of items and Cronbach Alpha Coefficients ($p > .05$) and sample size and Cronbach Alpha Coefficients ($p > .05$) in SDA articles.

In factor analysis, EFA and CFA were used together in 67.8% of SD articles. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett tests were frequently used in the AFA process. Scree plot was used in small number of the articles. It was found that factor eigenvalues were greater than 1, item factor loadings were greater than 0.30, and the total variance was greater than 40% (single factor was greater than 30%) in the EFA process. It was seen that in 57.1% of the SD articles and in 43.7% of the SA articles there was not any information about the missing data. In all of the articles in which CFA was used, the ratio of Chi-square (χ^2) to the degree of freedom (df) χ^2/df and RMSEA fit indices were presented. In addition, CFI, NFI, NNFI, GFI, AGFI, PGFI, SRMR, RMR fit indices were reported.

Validity has not been tested in 68.2% of the articles except factor analysis. In addition to factor analysis, criterion validity was used in 35.7% of SD articles and in 18.8% of SA articles. Also, convergent validity was used only in 1 SD article. The internal consistency coefficient (Cronbach alpha) was calculated for reliability in all of the SDA articles. In addition to the internal consistency coefficient, in some studies, test-retest, split-half techniques, and McDonald Omega and GLB Coefficients were used. In the articles, the Cronbach alpha coefficient ranged from 0.77 to 0.98. According to the Pearson correlation test results, it was determined that there was no significant relationship between the number of items and the Cronbach Alpha coefficient, and between the sample size and the Cronbach Alpha coefficient ($p > .05$) in SDA articles. In addition, similar results were obtained for the reviewed SD and SA articles. Sub-superior group analysis and item-test correlation were used together in 39.3% of the SD articles and 43.8% of the SA articles. In 25% of the SDA articles, there was not any information about the item analysis.

Conclusion

When the findings of the study were evaluated with the relevant literature, it was concluded that the basic steps in the scale development and scale adaptation process were carried out to a large extent, but there were deficiencies and errors, therefore, the accuracy regarding the whole process should be improved. It is recommended that the reporting process should be carried out meticulously and the field specialist, measurement and evaluation specialist and language specialist should be included in future SDA studies. In addition, if the specified criteria are met, the number of experts can be high, if possible. Sample selection method should be specified in SDA studies. Furthermore, more than one criterion should be considered while determining the sample size. The number of items in the item pool should be as high as possible in the SD studies, and linguistic equivalence studies should be conducted in the SA studies. In the SDA studies, pilot study should be conducted before the main study and information about missing data should be provided. Factor analysis alone should not be considered sufficient for validity. Convergent and divergent validity of the scales should be tested. The calculation of the internal consistency coefficient in the SDA studies should not be considered sufficient for reliability alone. The reliability of the scales should be examined with different reliability tests.

EK1. İncelenen Makaleler

Akar, S. G. M., Birgin, O., Göksu, B., Uzun, K., Gümüş, B. ve Peker, E. S. (2017). Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *8*(1), 28-51.

Akyıldız, P. ve Çınar, C. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik tutumları ve alan dili yeterliklerinin incelenmesi. *Journal Of Turkish Educational Sciences*, *14*(1), 1-22.

Akyıldız, P. ve Dede, Y. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adayları için Matematiğin Doğasına Yönelik İnanç Ölçeği (MDYİÖ): Bir keşfedici karma desen çalışması. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 9*(1), 69-98.

Alkan, V., Cosguner, T. ve Fidan, Y. (2019). Mathematics Teaching Anxiety Scale: Construction, reliability and validity. *Online Submission*, *6*(3), 506-521.

Aydın, S. ve Çelik, D. (2017). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarına yönelik çok kültürlü sınıflarda öğretim ve kendi öğretme uygulamaları üzerinde Düşünme Fırsatları Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 16*(4), 1947-1965.

Aydın, S. ve Çelik, D. (2017). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretmen eğitimi programının tutarlılığı hakkında inançları: Ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *13*(3), 961-976.

Aydın, S. ve Çelik, D. (2017). The adaptation of "Beliefs about the nature of mathematics" Scale into Turkish Culture. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE), 13*(4), 715-733.

Aydın, S., ve Çelik, D. (2018). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretmen eğitimi programının etkinliği hakkında inanışları: Ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal, 26*(3), 777-788.

Aytaçlı, B. ve Gündoğdu, K. (2019). Matematik uygulamaları dersi değer algısı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(1), 171-191.

Aytekin, C., Baltacı, S., Altunkaya, B., Kıymaz, Y. ve Yıldız, A. (2016). Matematik eğitimi veli beklenti ölçeği'nin geliştirilmesi (MEVBÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *17*(3), 397-411.

Aytekin, C., Türkmenoğlu, H. ve Arıkan, N. (2017). Matematik ve fen öğretimine yönelik kaygı (MFÖK) ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 2147-1037.

Bal, A. P. ve Karacaoğlu, A. (2015). An attitude scale ımprovıng study in the context of elementary school algebra course. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, *11*(4), 1258-1271.

Baypinar, K. ve Tarım, K. (2019). The development of Mathematical Literacy Self-Efficacy Scale for middle school: a reliability and validity study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, *48*(1), 878-909.

Bayraktar, A., Güner, N., Denizli, Z. A. ve Sezer, R. (2016). Okul müdürlerinin Türkiye'nin matematik programı hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *International E-Journal of Advances in Education, 2*(5), 218-226.

Dagli, H., Daglioglu, H. E. ve Atalmis, E. H. (2019). Development of a preschool teachers' Pedagogical Content Knowledge Scale regarding mathematics. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *6*(4), 617-635.

Dede, Y. ve Barkatsas, T. (2019) Developing a questionnaire to evaluate Turkish students' mathematics values and preference. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi (Journal of Theoretical Educational Science), 12*(4), 1142-1163.

Delice, A., Erden, S., Yılmaz, K. ve Sevimli, E. (2016). Matematik İnanç Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmasına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(2), 737-754.

Eryılmaz, A. ve Mammadov, M. (2016). Development of the flow state scale in mathematic lesson. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(4), 879-890.

Hacıömeroğlu, G. (2017). Reliability and validity study of the attitude towards mathematics instruments short form. *Journal of Computer and Education Research, 5*(9), 84-99.

İpek, J., Altay, G., Altunsaban, C., Adsay, M. ve Ergin, H. (2018). Evaluation of Creative Problem Solving Process Scale: The adaptation study into Turkish. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education, 12*(2), 727-738.

Kaba, Y. ve Şengül, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel anlamaları ile matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, *40*(180).

Kaplan, A. ve Duran, M. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik Matematiksel Üstbiliş Farkındalık Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 1-17.

Katrancı Y. (2019). Matematik ile ilgili düşünceler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, *9*(1), 78-89.

Katrancı, Y. ve Şengül, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi oluşturma, matematik problemi çözme ve matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, *44*(197), 1-24.

Keçeli, S., Uğurel, I. ve Bukova-Güzel, E. (2015). Matematik öğretmen adaylarının ispat ve ispatlamaya yönelik tutumlarının belirlenmesi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(4), 1585-1600.

Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education*, *37*(2), 177-194.

Koyuncu, I., Güzeller, C. O. ve Akyüz, D. (2016). The development of a self-efficacy scale for mathematical modeling competencies. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *4*(1), 19-36.

Meral, B. F. ve Takunyacı, M. (2016). Turkish adaptation, validity and reliability studies of teaching mathematics in Inclusive Settings Survey. *Sakarya University Journal of Education, 6*(2), 97-107.

Mumcu, H. Y. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Bir ölçek geliştirme ve uygulama çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 1239-1280.

Mutlu, Y, Sarı, M. ve Çam, Z. (2018). Ebeveyn Matematik Kaygısı Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6* (STEMES'18), 139-145. doi: 10.18506/anemon.463756

Mutlu, Y. ve Söylemez, İ. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf çocukları için matematik kaygı ölçeği; Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *EKEV Akademi Dergisi, 22*(73), 429-440.

Mutlu, Y. ve Söylemez, İ. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf çocukları için matematik kaygı ölçeği; Güvenirlik ve geçerlik çalışması. EKEV Akademi Dergisi, 22(73), 429-440.

Oğuz, V. ve Akyol, A. K. (2015). Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, *44*(1), 105-122.

Öksüz, C. (2015). İlkokul matematik programını değerlendirme ölçeği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(1), 21-33.

Özgen, K. ve Bayram, B. (2019). Problem kurma öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *İlkogretim Online*, *18*(2), 663-680.

Özgen, K. ve Bindak, R. (2018). Matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal, 26*(3), 913-924.

Özyıldırım Gümüş F. ve Umay, A. (2018). Problem çözümüne kavramsal/işlemsel yaklaşım ölçeğinin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 375-391.

Pekdemir, Ü., Yazıcı, H., Altun, F. ve Tosun, C. (2019). Matematikte Akademik Yılmazlık Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10*(1), 217-231.

Sarı, M. H. ve Bostancıoğlu, A. (2018). Application of Technological Pedagogical Content Knowledge framework to elementary mathematics teaching: A scale adaptation study. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi (Journal of Theoretical Educational Science), 11*(2), 296-317.

Şen, Ö. (2019). Ortaokul öğrencileri için Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(11), 62-74.

Tabuk, M. (2018). Matematiğe İlişkin Tutum Ölçeğinin Kısa Formunun Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 14*(1), 84-95.

Tabuk, M. ve Hacıömeroğlu, G. (2015). Turkish adaptation of Attitude Towards Mathematics Instrument. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE), 11*(1), 245-260.

Takunyacı, M., Masal, E., Masal, M., Ergene, Ö. ve Erden, K. (2019). Fennema-Sherman Mathematics Attitude Scales: Adaptaition to Turkish Culture. *Sakarya University Journal of Education*, *9*(1), 208-223.

Yıldırım, K. ve Gürbüz, R. (2017). A study of developing a Mathematics Anxiety Scale for Teachers. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE), 13*(3), 392-410.

Yıldız, S. G. ve Özdemir, A. Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları. *İlköğretim Online*, *17*(3), 1378-1401.

EK2. DEĞERLENDİRME FORMU (Ölçek Geliştirme)

Yayınlanma Yeri, Yılı, Amacı ve İhtiyacı

Yayım yeri:

Yayım yılı: **(1)** 2015 **(2)** 2016 **(3)** 2017 **(4)** 2018 **(5)** 2019

Ölçeğin geliştirme amacının belirlenmesi: **(1)** Evet **(2)** Hayır ya da Raporlanmamış

Ölçeğin geliştirme ihtiyacının belirlenmesi: **(1)** Evet **(2)** Hayır ya da Raporlanmamış

Madde havuzunun ve formunun oluşturulma süreci (türü ve nitelikleri ve uzman görüşü) nasıldır?

Maddelerin oluşturulması : **(1)** Kaynak Tarama **(2)** Görüş Alma (uzman, odak grup hikaye, mektup) **(3)** Diğer

Uzman görüşü: **(1)** Alınmış (2) Raporlanmamış Uzman sayısı :

Uzman Niteliği **(1)** Matematik Eğitimcisi **(2)** Ölçme Değerlendirme **(3)** Dil **(4)** Diğer

Ölçekte yer alan madde ve örneklem sayısı ile örneklem seçim yöntemi nasıldır?

Madde sayısı : Örneklem büyüklüğü: Örneklem seçim yöntemi:

Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Geçerlik çalışmaları: **(1)** Yapı Geçerliği **(2)** Ölçüt geçerliliği **(3)** Yakınsaklık Geçerliği **(4)** Iraksaklık geçerliği **(5)**Kapsam Geçerliği

Faktör Analizi : **(1)** Sadece AFA **(2)** Sadece DFA **(3)** AFA ve DFA Birlikte

Amaca Hizmet ve Ayırt edilebilirlik: **(1)** Alt-üst grup **(2)** madde test korelasyonu

AFA-DFA aynı/farklı grup (Her ikisi yapılan çalışmalarda) **(1)** Evet **(2)** Hayır

Kayıp veriler : **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

Bartlet Testi : **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

KMO Değeri : **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

AFA Faktör öz değerleri 1'den büyüktür: **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

Açıklanan varyans %40 büyüktür (tek faktör > %30) : **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

Seçilen madde faktör yük değerleri 0.30 dan büyüktür: **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

Yamaç Grafiği : **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

Faktör Adlandırması: : **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

DFA Kullanılan kriterler: **(1)** RMSEA **(2)** χ^2/sd **(3)** SRMR **(4)** GFI **(5)** AGFI **(6)** NFI **(7)** NNFI **(8)**GFI **(9)** RMR

Güvenirlik çalışmaları : **(1)** İç tutarlılık **(2)** Test tekrar test **(3)** Eşdeğer formlar **(4)** İki yarıya bölme **(5)** Diğer

Cronbach alfa iç tutarlılık yapıldıysa; **(1)** Ölçeğin tamamı **(2)** Ölçeğin boyutları **(3)** Her ikisi

Ölçek makalede verilmiş mi? : **(1)** Evet **(2)**Hayır

DEĞERLENDİRME FORMU (Ölçek Uyarlama)

Yayınlanma Yeri, Yılı, Amacı ve İhtiyacı

Yayım yeri:

Yayım yılı: **(1)** 2015 **(2)** 2016 **(3)** 2017 **(4)** 2018 **(5)** 2019

Ölçeğin uyarlama amacının belirlenmesi: **(1)** Evet **(2)** Hayır ya da Raporlanmamış

Ölçeğin uyarlama ihtiyacının belirlenmesi: **(1)** Evet **(2)** Hayır ya da Raporlanmamış

Madde havuzunun ve formunun oluşturulma süreci (çeviri, dilsel eşdeğerlik) nasıldır?

Çeviri yöntemi: **(1)** İleri çeviri **(2)** Geri çeviri **(3)** İleri ve geri çeviri **(4)** Raporlanmamış

Uzman Görüşü: **(1)** Alınmış **(2)** Alınmamış ya da Raporlanmamış

Dilsel Eşdeğerlik Çalışması: **(1)** Yapılmış **(2)** Yapılmamış ya da Raporlanmamış

Ölçekte yer alan madde ve örneklem sayısı ile örneklem seçim yöntemi nasıldır?

Madde sayısı : Örneklem büyüklüğü: Örneklem seçim yöntemi:

Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Geçerlik çalışmaları: **(1)** Yapı Geçerliği **(2)** Ölçüt geçerliliği **(3)** Yakınsaklık Geçerliği **(4)** Iraksaklık geçerliği **(5)**Kapsam Geçerliği

Faktör Analizi : **(1)** Sadece AFA **(2)** Sadece DFA **(3)** AFA ve DFA Birlikte

Amaca Hizmet ve Ayırt edilebilirlik: **(1)** Alt-üst grup **(2)** madde test korelasyonu

AFA-DFA aynı/farklı grup (Her ikisi yapılan çalışmalarda) **(1)** Evet **(2)** Hayır

Kayıp Veriler : **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

Bartlet Testi : **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

AFA KMO Değeri : **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

Faktör öz Değerleri 1'den Büyüktür: **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

Açıklanan Varyans %40 büyüktür (tek faktör > %30) : **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

Seçilen madde faktör yük değerleri 0.30 dan büyüktür: **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

Yamaç Grafiği : **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

Faktör Adlandırması: : **(1)** Evet **(2)** Hayır **(3)** Raporlanmamış

DFA Kullanılan kriterler: **(1)** RMSEA **(2)** χ^2/sd **(3)** SRMR **(4)** GFI **(5)** AGFI **(6)** NFI **(7)** NNFI **(8)**GFI **(9)** RMR

Güvenirlik çalışmaları : **(1)** İç tutarlılık **(2)** Test tekrar test **(3)** Eşdeğer formlar **(4)** İki yarıya bölme **(5)** Diğer

Cronbach alfa iç tutarlılık yapıldıysa; **(1)** Ölçeğin tamamı **(2)** Ölçeğin boyutları **(3)** Her ikisi

Uyarlanan ölçek ile kaynak ölçeğin karşılaştırılması nasıldır?

Madde sayısı Orijinal formla: **(1)** Aynı sayıda **(2)** Farklı sayıda Boyutlar Orijinal formla: **(1)** Aynı **(2)** Farklı

Maddeler özgün boyutlarında: **(1)** Evet **(2)**Hayır Ölçek makalede verilmiş mi? **(1)** Evet **(2)**Hayır

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 384-405.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 384-405.
DOI: 10.33308/26674874.2020342212

Yaşam Becerileri Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Yaşam Becerilerine ve Sosyal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi[1]

Yakup YILDIRIM*
Zeynep Fulya TEMEL**

Öz: Araştırma deseni olarak öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanan bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarına uygulanan yaşam becerileri eğitimi programının çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkililiğini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezindeki bir vakıf/özel anaokulunda eğitim görmekte olan 5-6 (60-72 aylık) yaş aralığındaki çocuklar oluşturmuştur. Çalışma grubundaki çocuklardan deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Deney Grubuna (DG) ve Kontrol Grubuna (KG) ön uygulama aşamasında; sırasıyla, Yaşam Becerilerini ölçmek amacıyla, "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği", Sosyal Uyum Becerilerini ölçmek amacıyla, "Sosyal Uyum Beceri Ölçeği" uygulanmıştır. Ön uygulamalardan sonra deney grubuna, araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacılar tarafından okul öncesi dönem (5-6 yaş) çocuklarının gelişim düzeylerine uygun olarak mevcut okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve göstergeler de dikkate alınarak hazırlanan, 18 oturum ve 36 bağımsız yaşam becerisi etkinliğinden oluşan "Yaşam Becerileri Eğitim Programı"nın 12 hafta süreyle uygulaması yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubunda yer alan çocuklara oranla öntest ve sontest puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri, Yaşam Becerileri Eğitim Programı, Sosyal Uyum Becerileri

Investigation of the Effect of Life Skills Education Program on Life Skills and Social Adaptations of Children Attending in Kindergarten

Abstract: The purpose of this study, which was designed as a research design in a semi-experimental design with the pretest-posttest control group, is to examine the effectiveness of the life skills education program on children's life skills and social adaption that applied to pre-school children of 5-6 years age. The study group of the study consisted of children between 5-6 years old (60-72 months) who are studying in a foundation / private kindergarten in the city center of Ankara. Two groups, namely experimental and control groups, were determined from the children in the study group. At the preliminary application stage to the experimental group (EG) and the control group (CG); "Preschool Life Skills Scale" to measure Life Skills, and "Social Adaptation Skill Scale" to measure Social Adaptation Skills were applied, respectively. After the preliminary applications, "Life Skills Education Program" consisting of 18 sessions and 36 independent life skills activities, prepared by the researcher of the research, by considering the achievements and indicators in the pre-school education program in accordance with the development levels of pre-school children (5-6 years old), has been implemented to the children for 12 weeks. According to the findings obtained from the research, there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the children in the experimental group compared to the children in the control group.

Keywords: Preschool Life Skills, Social Adaptation Skills, Life Skills Training Program

Geliş Tarihi: 19.05.2020 Kabul Tarihi: 10.07.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

[1] Bu makale, Prof. Dr. Z. Fulya Temel'in danışmanlığında, Dr. Yakup Yıldırım tarafından 2017 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanan "Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Uygulanan Yaşam Becerisi Eğitim Programının Çocukların Yaşam Becerilerine ve Sosyal Uyumlarına Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

* Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya, Türkiye, yakupyildirim1986@gmail.com,
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5319-5487
** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya, Türkiye, temel.fulya@gmail.com,
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5375-3503

Atıf için/ To cite:
Yıldırım, Y. ve Temel, Z. F. (2020). Yaşam becerileri eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 384-405.

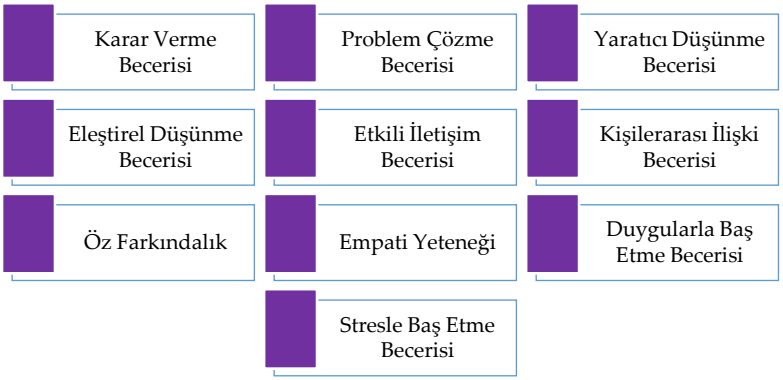
Çocuklar için kritik bir dönem olan okul öncesi eğitim çocuğun tüm gelişim alanlarında desteklenmesi gereken bir dönemdir (Arı, 2005; Zembat, 2007). Çocuk okul öncesi dönemde sosyalleşmeye adım atmakta ve ileriki yaşamı için temel oluşturacak becerileri bu dönemde edinmektedir. Çocuğun bu yıllarda edindiği beceriler ve deneyimler gelecek yaşamı için temel oluşturmaktadır. Çocuğun desteklenmesi gereken gelişim alanlarının bu yıllardan sonraki dönemlerde desteklenmeye çalışılması çocukta telafisi mümkün olmayan gecikmelere neden olmaktadır (Senemoğlu, 2012; Turaşlı Kuru, 2015; Yavuzer, 2000).

Erken çocukluk döneminde edinilecek yaşam becerileri, "zorlukları aşarak büyüyüp kök salan ve sağlam bir ağaca dönüşen fidan" metaforunda olduğu gibi günümüz çocuklarının hayatlarının her aşamasında "kendi kendine yetebilen (World Health Organization [WHO], 2013)" bireyler olarak yetişmesinde hayati bir önem taşımaktadır. Öyleyse, bu denli öneme sahip beceriler örgüsü olan "Yaşam Becerileri"ni erken çocukluk döneminden başlamak üzere bireyin yaşamına nasıl adapte edebiliriz? Bu soruya verilebilecek tek ve kesin bir yanıt olmamakla birlikte okullarda ve ailede daha bütüncül ve eklektik bir eğitim modeliyle hayatın ve eğitimin her aşamasına harmanlanarak olabileceği söylenebilir. Bu nedenle eğitim kurumlarında verilen eğitimin yaşam becerilerinin ediniminde önemli bir basamak olduğunun farkında olmak önem taşımaktadır (Murthy, 2016).

Okul öncesi dönemde çocuğa verilecek iyi bir eğitimle çocuğun bütüncül gelişimi desteklenerek yaşam becerilerinin de desteklenmesi sağlanabilir. Erken çocukluk yıllarında gelişimin ardışık ve birbirini izleyen aşamalar halinde devam ettiği (Senemoğlu, 2012) göz önünde bulundurulursa, bir becerinin kazanılması diğer becerilerin kazanılmasını da etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının yaşam becerileri desteklenirken (Hanbury, 2008) aynı zamanda bütüncül gelişiminin de eşgüdümlü olarak desteklenmesi gerekmektedir.

Bu açıdan bakıldığında erken çocukluk dönemi içerisine harmanlanmış bir yaşam becerileri eğitimi hiçbir gelişim alanından bağımsız düşünülmemelidir. Çocuğun aktif biçimde katılabileceği yaşam becerileri eğitiminde öğretmen, çocuğa aynı zamanda bütüncül gelişimini destekleyebilecek etkinliklerle zenginleştirilmiş bir eğitim programı sunmalıdır. Eğitim esnasında çocuğun gelişimi takip edilebilmeli, güçlü ve zayıf yönler tespit edilip eğitim farklı durumlara göre planlanabilmelidir.

Yaşam becerilerinin, "Etkili İletişim Becerisi(1)", "Öz Farkındalık Becerisi(2)", "Empati Yeteneği(3)", "Karar Verme Becerisi(4)", "Yaratıcı Düşünme Becerisi(5)", "Problem Çözme Becerisi(6)", "Eleştirel Düşünme Becerisi(7)", "Kişilerarası İlişki Becerisi(8)", "Duygularla Baş Etme Becerisi(9)" ve "Stresle Baş Etme Becerisi(10)" temel bileşenlerinin (Hanbury, 2008; Kord-Noghabi ve Sharifi, 2008; Mangrulkar, Whitman ve Posner, 2001; Yankey ve Biswas, 2011; WHO, 2013) çocuğun diğer gelişim alanlarıyla birlikte desteklenmesi çocuğun yaşamının diğer dönemlerinde ileriki öğrenmelerini güçlendiren bir etki yaratmaktadır; bu durum okul öncesi dönemde verilen eğitimle mümkündür (Mağden ve Şahin, 2002; Poyraz ve Dere, 2003; Ulusoy, 2015). Okul öncesi dönemde çocuğa kazandırılabilecek beceriler örgüsü şeklindeki yaşam becerileri; başta Dünya Sağlık Örgütünün (World Health Organization) raporları olmak üzere birçok kaynakta (Francis, 2007; Hanbury, 2008; Rooth, 2000; Spence, 2003; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2000; WHO, 1999, 2013) Şekil 1'deki gibi tasvir edilmiştir.

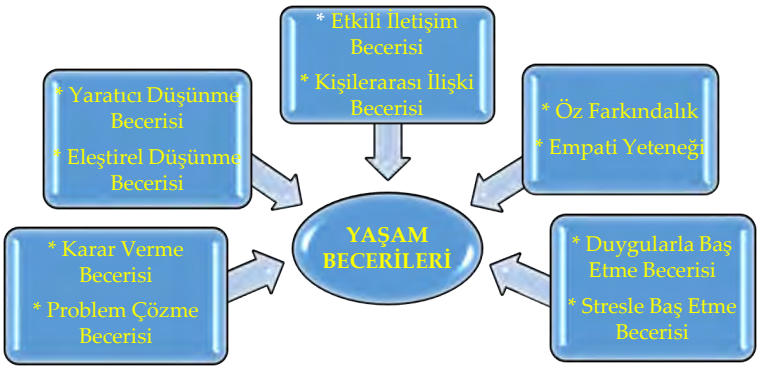


Şekil 1. Yaşam becerilerinin temel bileşenlerini oluşturan beceriler

Şekil 1'deki beceriler yaşam becerilerinin bütüncül manada içselleştirilebilmesi için temel bileşen olarak değerlendirilen becerilerdir (Rooth, 2000). Yaşam becerilerine ilişkin eğitim programları oluşturulurken bu bileşenlerin bütüncül olarak eğitim programının içine dâhil edilmesine özen gösterilmelidir. Yaşam becerilerinin temel bileşenlerinin oluşturulacak eğitim programındaki ilişkilerine dikkat edilmelidir. Okul öncesi eğitim bireyin eğitim hayatına ilk adım attığı yer olması açısından son derece önem taşımaktadır (Senemoğlu, 2012). Bu nedenle okul öncesi eğitimde verilecek etkili bir yaşam becerileri eğitimi çocuğun bütüncül gelişimine ve dolayısıyla yaşam becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Yaşam becerileri eğitimine okul öncesi eğitimden başlanması çocuklardaki altyapıyı güçlendirecek ve ilerideki yaşamında edineceği üst düzey yaşam becerilerine sağlam bir temel oluşturacaktır (Hanbury, 2008; WHO, 2013).

Erken yaşlarda verilecek her eğitim çocuğun gelişimini olumlu yönde etkiler ve onun başta ilkokul olmak üzere diğer eğitim kademelerine daha hızlı adapte olmasını sağlar. Nitekim birçok araştırma okul öncesi eğitimin çocukların hazır bulunuşluklarına ve okula uyum düzeylerine etki ettiğini göstermektedir (Cinkılıç, 2009; Cinkılıç İnel, Çağdaş ve Temiz, 2012; Erkan, 2011; Esaspehlivan, 2006; Teke, 2010).

Okul öncesi dönemde, yaşam becerilerinin temel bileşenlerine ilişkin eğitim planlanırken bu bileşenlerin kendi içerisinde "bir organizmanın birbirine eklemlenmiş parçaları" (WHO, 2013) olduğu durumu da dikkate alınmalıdır. Yukarıdaki şekilde belirtilen (Şekil 1) yaşam becerilerinin temel bileşenlerinin hangilerinin birbiri ile kompakt bir ilişki içerisinde olduğu Şekil 2'de bağlantılarıyla gösterilmiştir. Temel bileşenlerin bu ilişkisi Dünya Sağlık Örgütü'nün 1999 yılındaki raporunda belirtildiği şekli dikkate alınarak oluşturulmuştur.



Şekil 2. Yaşam becerilerinin temel bileşen ilişkileri

Şekil 2'de, birbiri ile ilişki içerisinde olan bileşenlerin gruplar halinde birbirine eklemlenerek yaşam becerilerinin temel bileşenlerini oluşturmaları şematize edilmiştir. Bu bileşenler bir bütün olarak ele alındığında, bireyin hayatla ve onun getirdiği zorluklarla başarılı bir şekilde mücadele edebilmesi için gerekli olan kişisel güçlenmenin vazgeçilmez koşulu olarak görülmektedir. Bu durum gelişmekte olan toplumlar için zorunluluktur (De Jong, Ganie, Lazarus ve Prinsloo, 1995). Yaşam becerilerinin geliştirilmesi psikososyal yeterliliği destekler. Yaşam becerileri eğitimi kişinin sosyal yaşamdaki kişisel ve kişiler arası yetkinliğini ve güvenini destekleyerek sorunlarla başa çıkma kaynaklarını geliştirir (Donald, Lazarus ve Lolwana, 1999).

Çocuğun sorunlarla başa çıkma kaynaklarının güçlenmesiyle birlikte ileriki yaşamında edineceği becerilere destek oluşturacak gelişimsel kapasitesi artmaya başlar. Rooth (2000), yaşam becerilerinin temel bileşenlerinin bireyler tarafından içselleştirilmesinin bireydeki kapasite oluşumu sürecini gerçeğe dönüştürdüğünü belirtmektedir. Buradaki kapasite oluşumu ifadesi ile asıl anlatılmak istenen bireyin gelişmesi ve olgunlaşmasıdır. Bu süreç insanların, içinde yaşadığı toplulukta güçlenmelerini ve girişimlerde bulunmalarını sağlamaya yardımcı olan bir süreçtir.

Rooth (2000), çocukta kapasite inşa etme sürecini, yaşam becerileri eğitiminin en önemli ve en temel teması olduğunu vurgulamakla birlikte bu sürecin, yaşam becerilerinin temel bileşenlerinin erken yaşlarda çocuklara kazandırılmasıyla ve onların bu becerileri içselleştirmesiyle mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocuğa sunulacak nitelikli eğitimle desteklenen yaşam becerileri onun tüm

yönlerden gelişmesini ve kapasitesinin artması sağlar.

Yaşam becerilerinin okul öncesi dönemden başlayarak çocuğa kazandırılmasının öneminin vurgulanması dolayısıyla bu denli öneme sahip bir konu ile ilgili olarak Türkiye alan yazını incelendiğinde; yaşam becerileriyle ilgili yapılan araştırmaların (Erbil ve diğerleri, 2004; Parlakyıldız, 2008; Şentürk Aydın, 2013; Yavuz, 2004) çoğunlukla okul öncesi eğitim seviyesinden daha üst yaş gruplarıyla yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle temel amacı; okul öncesi dönem çocuklarına yönelik, yaşam becerilerinin temel bileşenlerini içerisinde barındıran bir "Yaşam Becerileri Eğitim Programı" geliştirmek ve bu programın çocukların yaşam becerileri ile sosyal uyumlarına etkisini incelemek olan bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

A. Yaşam becerileri eğitimine katılan anasınıfı çocuklarının yaşam becerileri ve sosyal uyumları

- Eğitimin etkisine bağlı olarak değişmekte midir?

B. Yaşam becerileri eğitim programı;

- Yaşam becerileri eğitimine katılan çocukların Yaşam Becerisi düzeyleri üzerinde etkili midir?
- Yaşam becerileri eğitimine katılan çocukların Sosyal Uyum Becerisi düzeyleri üzerinde etkili midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş (60-72 ay) çocuklarına uygulanan "Yaşam Becerileri Eğitim Programı"nın çocukların yaşam becerilerine, sosyal uyumlarına ve iletişim becerilerine etkisinin sınandığı, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Howitt (1997)'e göre bu desen karışık bir desen olup, katılımcılar deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler (akt. Büyüköztürk, 2007).

Birinci grup olan Deney Grubuna (DG) ve ikinci grup olan Kontrol Grubuna (KG) grupların denkliğinin kontrolü için ön uygulama aşamasında sırasıyla, yaşam becerilerini ölçmek amacıyla, Yıldırım (2017) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği" ve sosyal uyum becerilerini ölçmek amacıyla, Işık (2007) tarafından geliştirilen "Sosyal Uyum Beceri Ölçeği" uygulanmıştır. Ön uygulamadan sonra deney grubuna 18 oturumdan ve 36 bağımsız yaşam becerisi etkinliğinden oluşan eğitim programının toplamda 12 hafta süreyle uygulaması yapılmıştır. Bu süreçte kontrol grubunda yer alan çocuklar normal müfredat programlarına devam etmişlerdir. 12 haftanın sonunda her iki grupta yer alan öğrencilere ön uygulama aşamasında uygulanan ölçme araçları tekrar uygulanarak son uygulama yapılmıştır.

Son uygulamanın ardından 4 hafta süre geçtikten sonra eğitim programının kalıcılığını izlemek amacıyla sadece deney grubuna aynı ölçme araçları tekrar uygulanmıştır. Bu süreci ifade eden desen ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen olarak tanımlanmış ve araştırmanın modeli simgesel olarak Tablo 1'de açıklanmıştır.

Tablo I
Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen Modeli

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test	Kalıcılık Testi
G_D	O1	X	O3	O5
G_K	O2	–	O4	–

Tablo 1'de "G_D" deney grubunu, "G_K" kontrol grubunu; "O1" ve "O3", deney grubunun ön ve son test ölçümlerini; "O2" ve "O4", kontrol grubunun ön ve son test ölçümlerini; O5 deney grubuna uygulanan kalıcılık testini, "X" ise deney grubundaki çocuklara uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Bağımlı değişken olarak yaşam becerileri, sosyal uyum becerileri ve iletişim becerileri belirlenmiştir. O1, O2, O3, O4 ve O5 ölçümlerinde bağımlı değişkenlerle ilişkili ölçme araçları uygulanmıştır. Bağımsız değişken olarak Yaşam Becerileri Eğitim Programı (X) belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezindeki bir vakıf/özel anaokulunda eğitim görmekte olan 5-6 (60-72 aylık) yaş aralığındaki çocuklar oluşturmuştur. Bu doğrultuda belirlenen okuldan amaçlı örnekleme (benzeşik örnekleme) yöntemi ile deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında gruplar yansız olarak atanmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen özellikleri taşıyan bireyleri önceden saptayıp, seçkisiz örneklem olanaksız olduğu durumlarda kullanılır ve burada amaç ilgili özelliklere sahip bireylere ulaşabilmektir (Erkuş, 2013). Deney grubunda 19 (%52,8) kontrol grubunda ise 17 (%47,2) çocuk bulunmaktadır. Çocukların cinsiyetlerine göre gruplardaki dağılımları incelendiğinde, 15'i (%41,7) erkek ve 21'i (%58,3) kız çocuklardan oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların gelişimsel açıdan bilinen ve tanılanmış özel bir gereksinimi bulunmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak ve "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Eğitim Programı"nın etkililiğini ölçmek amacıyla, Yıldırım (2017) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği" ile Işık (2007) tarafından geliştirilen "Sosyal Uyum Beceri Ölçeği" kullanılmıştır.

Yıldırım (2017) tarafından geçerlik-güvenirlik analizleri yapılarak geliştirilen, "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği" toplam 44 maddeden ve 7 alt faktörden oluşmaktadır. Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeğinin 7 faktörlü yapısına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, faktörlerde yer alan madde sayılarıyla birlikte Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo II
Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği'nin Alt Boyutlarına ve geneline Ait Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Faktörler	Sosyal Yaşam	Sorumluluk	Öz-Farkındalık	Cinsiyet Farkındalığı	Karar Verme	Hayatta Kalma	Özbakım	Ölçeğin Geneli
Madde Sayısı	15	7	6	5	4	4	3	44
R	,95	,89	,86	,89	,92	,83	,87	,95

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracı olan ve Işık (2007) tarafından geliştirilen "Sosyal Uyum Becerileri Ölçeği" ise toplam 26 madde ve 2 alt faktörden oluşmaktadır. 26 maddenin 17'si sosyal uyum alt faktörü ile ilgili, 6'sı sosyal uyumsuzluk alt faktörü ile ilgilidir. Uygulama yapılan gruplarda Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği puanlarının güvenilirliği için Cronbach Alpha değerleri Sosyal Uyum için ,93 Sosyal Uyumsuzluk için ,83 olarak bulunmuştur.

Yaşam Becerileri Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Uygulanmasında İzlenen İlkeler

Araştırma kapsamında öncelikle literatürde yer alan ve okul öncesi çocuklar için uygun olan yaşam becerileri belirlenmiştir. Uygun becerilerin belirlenmesi uzman görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir. Belirlenen yaşam becerileri doğrultusunda Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Eğitimi Programı oluşturulmuş ve oluşturulan program yine uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gereken düzeltmeler yapılan programa nihai hali verilerek uygulanmıştır.

Programın uygulaması araştırmacılar tarafından 12 hafta süresince yapılmıştır. Haftanın 2 günü toplam 2 oturum olacak şekilde planlanmıştır. Bu oturumlarda ikişer etkinlik yaklaşık 2 saat süre içerisinde uygulanmıştır. Her oturumun başında programın kuramsal temelleri başlığının içerisinde yer alan "Sorumluluk Alanı"nındaki görevleri ile ilgili çocuklarla konuşulmuş ve görev değişimleri yapılmıştır. Programda iki adet alan gezisine yer verilmiştir. Bu alan gezilerinin detaylı planları oluşturulmuş ve bu plan çerçevesinde ilgili kurumlarla iletişime geçilerek bilgi verilmiştir. Programın içerisinde detaylı bilgi aktarılacak etkinliklerde uzman konuklardan yardım alınmıştır. Bu kapsamda konuyla ilgili uzman konuk önceden belirlenerek çocukların gelişim düzeyine uygun şekilde aktaracağı bilgiler önceden gözden geçirilmiştir. Uzman konuğun kullanacağı teknik terimler çocukların gelişim düzeyine uygun olacak şekilde konukla birlikte toplantı yapılarak revize edilmiştir. Tüm bu planlamaların sonucunda eğitim programı 18 oturumdan oluşacak şekilde son halini almıştır. Sürecin başında ön testlerin uygulaması yapılmış ve

uygulamanın sonunda da son testlerin uygulaması yapılmıştır. Son testlerin uygulanmasından 4 hafta sonra kalıcılığı izlemek amacıyla deney grubuna testler tekrar uygulanmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Araştırmada İzlenen Etik İlkeler

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların anne-babalarına ve öğretmenlerine veri toplama araçlarını (Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği, Sosyal Uyum Beceri Ölçeği ve Genel Bilgi Formu) nasıl dolduracaklarına dair araştırmacılar tarafından bilgi verilmiştir. Öncelikle ön uygulama yapılıp veriler toplandıktan sonra çocuklara "Yaşam Becerileri Eğitim Programı" uygulanmıştır. Programın uygulanmasından sonra son test verileri toplanmıştır. Son uygulamanın yapılmasını takip eden dördüncü hafta sonunda deney grubuna kalıcılığı izleme testi uygulanmıştır. Araştırmada programın uygulanmasında ve veri toplama sürecinde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların kişisel bilgileri gizli tutulmuştur.

Verilerin Analizi ve Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliği kapsamında eğitim programının bütün uygulama süreci video kayıt altına alınmıştır. Bu video kayıtları iki alan uzmanı tarafından kontrol listesi eşliğinde incelenerek değerlendirilmiştir. Uzmanların kontrol listelerindeki değerlendirmeleri karşılaştırılarak büyük oranda tutarlık gösterdiği tespit edilmiştir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Leech, Morgan, Gloeckner ve Barrett, 2004). Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği p>,05'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklere ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır. Grup sayıları kimilerine göre 30 ve kimilerine göre 15'in altına düştüğünde puanların normal dağıldığını varsaymak güçtür. Bununla birlikte küçük gruplu deneysel çalışmalar yapan araştırmacıların, topladıkları verilerin dağılımlarının uygun olması durumunda parametrik istatistikleri kullandıkları görülmektedir (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007). Bu bağlamda toplanan verilerin dağılımlarının parametrik test varsayımlarını sağladığı tespit edilmiş ve deney-kontrol grubundaki ölçümlerin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi ve eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılmıştır. Parametrik testlerden bu testlerin seçilmesinin sebeplerinden birisi, çocuklar için uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerin çocukların öğretmenlerinden toplanmasıdır. Aynı zamanda deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmamasından dolayı grupların birbirine denk olduğu görülmektedir. Verilerin analiz edilmesinde, öntest verilerini kontrol altına alma gerekliliği olmadığından dolayı kovaryans analizleri yerine bağımsız örneklem ve eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılması tercih edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada uygulanan "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerisi Eğitim Programı"nın neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği ve Sosyal Uyum Beceri Ölçeği'nin alt boyutları ve genelinden aldıkları puanların eğitimin etkisine bağlı olarak değişip değişmediği ve eğitimin kalıcılık etkisi incelenmiştir.

Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo III

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaşam Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Ön Test Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları

Ön Test	Grup	N	Ortalama	S	t	sd	p
Sosyal Yaşam	Deney	19	65,63	8,71	-,688	34	,496
	Kontrol	17	67,47	7,14			
Sorumluluk	Deney	19	26,79	3,14	-1,388	34	,174
	Kontrol	17	27,94	1,43			

Öz Farkındalık	Deney	19	27,47	2,46	,817	34	,420
	Kontrol	17	26,65	3,57			
Cinsiyet Farkındalığı	Deney	19	24,21	1,27	1,448	34	,157
	Kontrol	17	23,35	2,21			
Karar verme	Deney	19	16,89	2,02	-,743	34	,463
	Kontrol	17	17,41	2,15			
Hayatta Kalma	Deney	19	13,53	1,22	-1,625	34	,113
	Kontrol	17	14,47	2,18			
Öz Bakım	Deney	19	14,58	0,61	1,233	34	,226
	Kontrol	17	14,24	1,03			
Yaşam Becerileri	Deney	19	189,11	14,98	-,472	34	,640
	Kontrol	17	191,53	15,82			

*p<,05

Tablo 3'te deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği'nin alt faktörleri ve geneline ilişkin ön test puanları arasında manidar farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

"Sosyal Yaşam" alt faktöründe deney grubunda bulunan çocukların ön test yaşam beceri düzeyleri ($\overline{X}$=65,63) ile kontrol grubunda bulunan çocukların ön test yaşam beceri düzeyleri ($\overline{X}$=67,47) arasında $t_{(34)}$=-,688, p=,496>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. *"Sosyal yaşam"* alt faktöründe deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların yaşam beceri düzeylerinin denk olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

"Sorumluluk" alt faktörüne ilişkin deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön test yaşam becerisi puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=26,79) ile kontrol grubunda bulunan çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=27,94) arasında $t_{(34)}$= -1,388, p=,174>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların *"Sorumluluk"* alt faktöründeki yaşam becerileri düzeylerinin benzer nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

"Öz Farkındalık" alt faktörüne ilişkin deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test yaşam becerisi puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=27,47) ile kontrol grubundaki çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=26,65) arasında $t_{(34)}$= ,817, p=,420>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. *"Öz Farkındalık"* alt faktörüne ait deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puanları incelendiğinde çocukların bu faktöre yönelik yaşam becerileri düzeylerinin denk olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ***"Cinsiyet Farkındalığı"*** alt faktörüne ilişkin yaşam becerileri puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların yaşam becerileri düzeyleri ($\overline{X}$=24,21) ile kontrol grubundaki çocukların yaşam becerileri düzeyleri ($\overline{X}$=23,35) arasında $t_{(34)}$= 1,448, p=,157>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların *"Cinsiyet Farkındalığı"* alt faktörüne ilişkin puanlarına bakıldığında bu faktöre ait yaşam becerileri düzeylerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

"Karar Verme" alt faktörüne yönelik olarak deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest yaşam becerileri düzeyleri incelendiğinde; deney grubundaki çocukların yaşam becerileri düzeyleri ($\overline{X}$=16,89) ile kontrol grubundaki çocukların yaşam becerileri düzeyleri ($\overline{X}$= 17,41) arasında $t_{(34)}$= -,743, p=,463>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. *"Karar Verme"* alt faktörüne ilişkin deney ve kontrol grubundaki çocukların puanları incelendiğinde bu faktöre yönelik yaşam becerileri seviyelerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

"Hayatta Kalma" alt faktörüne ilişkin deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest yaşam becerileri düzeyleri incelendiğinde; deney grubunda yer alan çocukların yaşam becerileri düzeyleri ($\overline{X}$=13,53) ile kontrol grubundaki çocukların yaşam becerileri düzeyleri ($\overline{X}$=14,47) arasında $t_{(34)}$= -1,625, p=,113>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocuklardan *"Hayatta Kalma"* alt

faktörüne ilişkin olarak elde edilen ön test yaşam becerileri puanları incelendiğinde seviyelerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

"Öz Bakım" alt faktörüne ilişkin deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test yaşam becerileri düzeyleri incelendiğinde; deney grubunda yer alan çocukların yaşam becerileri düzeyleri ($\overline{X}$=14,58) ile kontrol grubunda yer alan çocukların yaşam becerileri düzeyleri ($\overline{X}$=14,24) arasında $t_{(34)}$= 1,233, p=,226>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. *"Öz Bakım"* alt faktörüne yönelik olarak deney ve kontrol grubundan elde edilen yaşam becerileri puanları incelendiğinde her iki grubunda düzeylerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeğinin Geneline İlişkin Ön Test Bulguları

Tablo 3'teki deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerisi Ölçeği'nin geneline ilişkin ön test puanları incelendiğinde; deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği'nin geneline ilişkin yaşam becerileri düzeyi ($\overline{X}$=189,11) ile kontrol grubunda yer alan çocukların yaşam becerileri düzeyi ($\overline{X}$=191,53) arasında $t_{(34)}$= -,472 p=,640>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği"nin geneline ilişkin öntest puanlarından hem deney hem kontrol grubundaki çocukların yaşam becerileri düzeylerinin birbirine denk olduğuna yönelik sonuca ulaşılmaktadır. Bu durum deney grubuna uygulama yapılmadan önce her iki grubunda yaşam becerileri düzeylerinin istatistiksel anlamda birbirinden ayrışmadığını göstermektedir.

Tablo 4'te deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların yaşam becerisi ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin son test puanları arasında manidar farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo IV

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaşam Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları

Son Test	Grup	N	Ortalama	S	t	sd	p
Sosyal Yaşam	Deney	19	71,68	3,27	2,252	34	,031*
	Kontrol	17	67,71	6,89			
Sorumluluk	Deney	19	33,37	1,64	3,768	34	,001*
	Kontrol	17	31,53	1,23			
Öz Farkındalık	Deney	19	29,21	1,87	2,628	34	,013*
	Kontrol	17	26,82	3,43			
Cinsiyet Farkındalığı	Deney	19	24,95	0,23	3,055	34	,004*
	Kontrol	17	23,41	2,18			
Karar verme	Deney	19	19,21	1,18	2,168	34	,037*
	Kontrol	17	18,06	1,95			
Hayatta Kalma	Deney	19	19,58	1,12	8,365	34	,000*
	Kontrol	17	16,82	0,81			
Öz Bakım	Deney	19	15,00	0,00	2,945	34	,006*
	Kontrol	17	14,29	1,05			
Yaşam Becerileri	Deney	19	213,00	6,11	4,239	34	,000*
	Kontrol	17	198,65	13,29			

*p<,05

"Sosyal Yaşam" alt faktöründe deney grubunda bulunan çocukların son test yaşam beceri düzeyleri ($\overline{X}$=71,68) ile kontrol grubunda bulunan çocukların son test yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=67,71) arasında $t_{(34)}$=2,25, p=,031<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, deney grubuna uygulanan eğitim programının Sosyal Yaşam alt boyutuna yönelik yaşam becerisi düzeyleri üzerinde etkili olmasından dolayı, deney grubunda yer alan çocukların *"Sosyal Yaşam"* alt boyutunda yaşam becerisi düzeylerinin kontrol grubunda bulunan çocukların düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

"Sorumluluk" alt faktörüne yönelik deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=33,37) ile kontrol grubunda yer alan çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=31,53) arasında $t_{(34)}$= 3,768, p=,001<,05'e göre anlamlı farklılık

olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sorumluluk alt boyutuna yönelik olarak sontest puanları arasındaki anlamlı farklılaşma deney grubuna verilen eğitimin *"Sorumluluk"* alt boyutuna yönelik yaşam becerisi düzeyleri üzerinde etkili olmasından dolayı, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre Sorumluluk alt boyutunda yaşam becerisi düzeylerinin daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ***"Öz Farkındalık"*** alt faktörüne yönelik son test puanları incelendiğinde; deney grubunda bulunan çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=29,21) ile kontrol grubunda bulunan çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=26,82) arasında $t_{(34)}$=2,628, p=,013<,05'e göre anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır. Her iki gruptaki çocuklar arasından deney grubunda yer alan çocukların lehine oluşan bu farklılaşma, deney grubundaki çocuklara uygulanan eğitim programının çocukların *"Öz-Farkındalık"* alt boyutuna yönelik yaşam becerisi düzeyleri üzerinde etkili olmasından kaynaklanmaktadır.

Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği'nin ***"Cinsiyet Farkındalığı"*** alt faktörüne yönelik olarak deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=24,95) ile kontrol grubundaki çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=23,41) arasında $t_{(34)}$=3,055, p=,004<,05'e göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. *"Cinsiyet Farkındalığı"* alt faktöründe deney grubu lehine oluşan anlamlı farklılık, deney grubuna verilen eğitimin çocukların yaşam becerileri düzeyleri üzerinde etkili olmasından kaynaklanmaktadır.

"Karar Verme" alt faktörüne yönelik olarak deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=19,21) ile kontrol grubunda yer alan çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=18,06) arasında $t_{(34)}$= 2,168, p=,037<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların *"Karar Verme"* alt boyutuna yönelik olarak sontest puanları arasındaki anlamlı farklılaşma deney grubuna verilen eğitimin *"Karar Verme"* alt boyutuna yönelik yaşam becerisi düzeyleri üzerinde etkili olmasından dolayı, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre *"Karar Verme"* alt boyutunda yaşam becerisi düzeylerinin daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

"Hayatta Kalma" alt faktörüne yönelik deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların son test puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=19,58) ile kontrol grubundaki çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=16,82) arasında $t_{(34)}$=8,365, p=,000<,05'e göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. *"Hayatta Kalma"* alt faktöründe deney grubu lehine oluşan anlamlı farklılık, deney grubuna verilen eğitimin çocukların yaşam becerileri düzeyleri üzerinde etkili olmasından kaynaklanmaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ***"Öz Bakım"*** alt faktörüne yönelik son test puanları incelendiğinde; deney grubunda bulunan çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=15,00) ile kontrol grubunda bulunan çocukların yaşam becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=14,29) arasında $t_{(34)}$=2,945, p=,006<,05'e göre anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır. Her iki gruptaki çocuklar arasından deney grubunda yer alan çocukların lehine oluşan bu farklılaşma, deney grubundaki çocuklara uygulanan eğitim programının çocukların *"Öz Bakım"* alt boyutuna yönelik yaşam becerisi düzeyleri üzerinde etkili olmasından kaynaklanmaktadır.

Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeğinin Geneline İlişkin Son Test Bulguları

Tablo 4'teki deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerisi Ölçeği'nin geneline ilişkin son test puanları incelendiğinde; deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği'nin geneline ilişkin yaşam becerileri düzeyi ($\overline{X}$=213,00) ile kontrol grubunda yer alan çocukların yaşam becerileri düzeyi ($\overline{X}$=198,65) arasında $t_{(34)}$= 4,239, p=,000<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği'nin geneline ilişkin sontest puanlarından deney grubundaki çocukların yaşam becerileri düzeylerinin kontrol grubundaki çocukların yaşam becerileri düzeylerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ölçeğin geneline ilişkin deney grubu lehine oluşan bu anlamlı farklılık uygulanan eğitim programının etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 5'te deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların yaşam becerisi ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin son test-ön test fark puanları arasında manidar farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo V

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaşam Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Son Test-Ön Test Fark Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları

Sontest-Öntest (Fark Puanı)	Grup	N	Ortalama	S	t	sd	p
Sosyal Yaşam	Deney	19	6,05	7,32	3,166	34	,003*
	Kontrol	17	0,24	2,02			
Sorumluluk	Deney	19	6,58	2,97	3,705	34	,001*
	Kontrol	17	3,59	1,58			
Öz Farkındalık	Deney	19	1,74	1,73	2,839	34	,008*
	Kontrol	17	0,18	1,55			
Cinsiyet Farkındalığı	Deney	19	0,74	1,15	2,386	34	,023*
	Kontrol	17	0,06	0,24			
Karar verme	Deney	19	2,32	1,92	3,300	34	,002*
	Kontrol	17	0,65	0,86			
Hayatta Kalma	Deney	19	2,32	1,92	3,300	34	,002*
	Kontrol	17	0,65	0,86			
Öz Bakım	Deney	19	0,42	0,61	2,299	34	,028*
	Kontrol	17	0,06	0,24			
Yaşam Becerileri	Deney	19	23,89	11,27	5,697	34	,000*
	Kontrol	17	7,12	4,73			

p<,05

"Sosyal Yaşam" alt faktöründe deney grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=6,05) ile kontrol grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=0,24) arasında $t_{(34)}$=3,166, p=,003<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, deney grubunda bulunan çocukların eğitim programının uygulanma sürecinde gösterdiği *"Sosyal Yaşam"* alt faktörüne yönelik yaşam becerilerindeki ön test ile son test arası artış miktarının, kontrol grubunda bulunan çocukların ön test ile son test arası *"Sosyal Yaşam"* alt faktörüne yönelik yaşam becerilerindeki artış miktarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

"Sorumluluk" alt faktöründe deney grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=6,58) ile kontrol grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=3,59) arasında $t_{(34)}$= 3,705, p=,001<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön test ile son testten elde ettikleri *"Sorumluluk"* alt faktörüne ilişkin olarak yaşam becerilerindeki puanlarında gösterdikleri artışın deney grubundaki çocuklar lehine daha fazla artmasından kaynaklanmaktadır.

"Öz Farkındalık" alt faktörüne ilişkin olarak deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test-ön test fark puanları incelendiğinde; deney grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=1,74) ile kontrol grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=0,18) arasında $t_{(34)}$=2,839, p=,008<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın kaynağı, deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre *"Öz Farkındalık"* alt faktörüne yönelik yaşam becerilerindeki; son test- ön test arasında gösterdikleri artış miktarının daha fazla olmasıdır.

"Cinsiyet Farkındalığı" alt faktörüne ilişkin olarak deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test-ön test fark puanları incelendiğinde; deney grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=0,74) ile kontrol grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=0,06) arasında $t_{(34)}$= 2,386, p=,023<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu anlamlı farklılık, deney grubunda bulunan çocukların eğitim programının uygulanma sürecinde gösterdiği *"Cinsiyet Farkındalığı"* alt faktörüne yönelik yaşam becerilerindeki ön test ile son test arası artış miktarının, kontrol grubunda bulunan çocukların ön test ile son test arası *"Cinsiyet Farkındalığı"* alt faktörüne yönelik yaşam becerilerindeki artış miktarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

"Karar Verme" alt faktörüne ilişkin deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test-ön test fark puanları incelendiğinde; deney grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=2,32) ile kontrol grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=0,65) arasında $t_{(34)}$= 3,300, p=,002<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön test ile son testten elde ettikleri *"Karar Verme"* alt faktörüne ilişkin olarak yaşam becerilerindeki puanlarında gösterdikleri artışın deney grubundaki çocuklar lehine daha fazla artmasından kaynaklanmaktadır.

"Hayatta Kalma" alt faktöründe deney grubunda yer alan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=2,32) ile kontrol grubunda yer alan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=0,65) arasında $t_{(34)}$= 3,300, p=,002<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, deney grubunda bulunan çocukların eğitim programının uygulanma sürecinde gösterdiği *"Hayatta Kalma"* alt faktörüne yönelik yaşam becerilerindeki ön test ile son test arası artış miktarının, kontrol grubunda bulunan çocukların ön test ile son test arası *"Hayatta Kalma"* alt faktörüne yönelik yaşam becerilerindeki artış miktarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

"Öz Bakım" alt faktörüne ilişkin olarak deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test-ön test fark puanları incelendiğinde; deney grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=0,42) ile kontrol grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=0,06) arasında $t_{(34)}$= 2,299, p=,028<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu anlamlı farklılık, deney grubunda bulunan çocukların eğitim programının uygulanma sürecinde gösterdiği *"Öz Bakım"* alt faktörüne yönelik yaşam becerilerindeki ön test ile son test arası artış miktarının, kontrol grubunda bulunan çocukların ön test ile son test arası *"Öz Bakım"* alt faktörüne yönelik yaşam becerilerindeki artış miktarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeğinin Geneline İlişkin Son Test-Ön Test Fark Puanı Bulguları

Tablo 5'teki deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerisi Ölçeği'nin geneline ilişkin son test-ön test fark puanları incelendiğinde; deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği'nin geneline ilişkin son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=23,89) ile kontrol grubunda yer alan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=7,12) arasında $t_{(34)}$= 5,697, p=,000<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği'nin geneline yönelik oluşan bu anlamlı farklılık, deney grubunda yer alan çocukların eğitim programının uygulanması aşamasında ön test ile son test arasındaki süreçte elde ettikleri kazanımların kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, deney grubundaki çocukların, uygulanan eğitim programının başlangıcından sonuna kadar Yaşam Becerileri düzeylerinde gösterdikleri pozitif değişimin eğitim programının etkili olmasından dolayı oluştuğu söylenebilir.

Tablo 6'da deney grubunda bulunan çocukların yaşam becerisi ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin son test ile izleme testine ait yaşam beceri düzeyleri arasında manidar farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo VI

Deney Grubundaki Çocukların Yaşam Becerisi Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Son Test Puanları ile İzleme Testi Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Eşleştirilmiş Örneklemler T-Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Testler	N	Ortalama	S	t	sd	p
Sosyal Yaşam	Son	19	71,68	3,27	1,901	18	,073
	İzleme	19	70,74	3,84			
Sorumluluk	Son	19	33,37	1,64	1,445	18	,166
	İzleme	19	32,89	2,26			
Öz Farkındalık	Son	19	29,21	1,87	2,001	18	,061
	İzleme	19	28,00	2,31			
Cinsiyet Farkındalığı	Son	19	24,95	0,23	,972	18	,344
	İzleme	19	24,63	1,38			
Karar verme	Son	19	19,21	1,18	1,950	18	,067
	İzleme	19	18,53	1,74			
Hayatta Kalma	Son	19	19,58	1,12	-1,637	18	,119
	İzleme	19	20,00	0,00			
Öz Bakım	Son	19	15,00	0,00	1,837	18	,083

	İzleme	19	14,84	0,37			
Yaşam Becerileri	Son	19	213,00	6,11	2,041	18	,056
	İzleme	19	211,68	7,10			

*p<,05

"Sosyal Yaşam" alt faktöründe deney grubunda bulunan çocukların son teste ait sosyal yaşam becerisi puanı ($\overline{X}$=71,68) ile izleme testi sosyal yaşam becerisi puanı ($\overline{X}$=70,74) arasında $t_{(34)}$=1,90, p=,073>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Süreç bitiminde son test uygulaması yapıldığında elde edilen sosyal yaşam becerisi puanları ile deney grubunda bulunan çocukların belirli bir zaman dilimi geçtikten sonra sosyal yaşam beceri düzeylerini tekrar ölçmek için uygulanan izleme testi puanları arasında bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deney grubunda sosyal yaşam bağlamında kalıcılığın gerçekleştiği sonucuna ulaşılmaktadır.

"Sorumluluk" alt faktörüne ilişkin olarak deney grubunda bulunan çocukların son test ve izleme testi puanları incelendiğinde; çocukların son testteki puanı ($\overline{X}$=33,37) ile izleme testindeki puanı ($\overline{X}$=32,89) arasında $t_{(34)}$= 1,445, p=,166>,05'e göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Eğitim programının tamamlanmasından sonra uygulanan son testlerden izleme testinin yapıldığı zamana kadar geçen sürede deney grubundaki çocuklarda *"Sorumluluk"* alt faktörüne ilişkin olarak edinilen becerilerde kalıcılığın oluştuğu ifade edilebilir.

Deney grubunun ***"Öz Farkındalık"*** alt faktörüne ilişkin son test ve izleme testi puanları incelendiğinde; çocukların son testteki puanı ($\overline{X}$=29,21) ile izleme testindeki puanı ($\overline{X}$=28,00) arasında $t_{(34)}$= 2,001, p=,061>,05'e göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın oluşmamış olması, iki test arasındaki süreçte çocukların *"Öz Farkındalık"* alt faktörüne ilişkin kazandıkları becerilerde kalıcı etkinin varlığıyla ilişkilendirilebilir. Bu açıdan deney grubunda *"Öz Farkındalık"* ile ilgili becerilerde kalıcılığın gerçekleştiği sonucuna ulaşılmaktadır.

"Cinsiyet Farkındalığı" alt faktörüne ait deney grubundaki çocukların son test ve izleme testi puanları incelendiğinde; son teste ilişkin puanları ($\overline{X}$=24,95) ile izleme testine ilişkin puanları ($\overline{X}$=24,63) arasında $t_{(34)}$= ,972 , p=,344>,05'e göre anlamlı bir farklılık saptanmadığı görülmektedir**.** *"Cinsiyet Farkındalığı"* alt faktörüne ilişkin olarak deney grubundaki çocukların son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmaması çocukların cinsiyet farkındalığına ait edindiği becerilerin kalıcı bir etki içerdiği söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların ***"Karar Verme"*** alt faktörüne yönelik olarak son test ve izleme testinden aldıkları puanlar incelendiğinde; son test puanları ($\overline{X}$=19,21) ile izleme testi puanları ($\overline{X}$=18,53) arasında $t_{(34)}$= 1,950, p=,067>,05'e göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dolayısıyla deney grubundaki çocukların son test ve izleme testinden *"Karar Verme"* alt faktörüne ilişkin kazandığı becerilerde iki test arasında geçen zamanda kalıcı bir etki gösterdiği ifade edilebilir.

"Hayatta Kalma" alt faktörüne ilişkin aldıkları puanlar incelendiğinde deney grubundaki çocukların son test puanları ($\overline{X}$=19,58) ile izleme testi puanları ($\overline{X}$=20,00) arasında $t_{(34)}$= -1,637, p=,119>,05'e göre anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu bilgiler doğrultusunda *"Hayatta Kalma"* alt faktörüne ilişkin olarak deney grubundaki çocukların becerilerindeki süreklilik ve kalıcı etkinin devam ettiği söylenebilir.

"Öz Bakım" alt faktörüne yönelik deney grubundaki çocukların son test ve izleme testinden aldıkları puanlar incelendiğinde; son test puanı ($\overline{X}$=15,00) ile izleme testi puanı ($\overline{X}$=14,84) arasında $t_{(34)}$= 1,837, p=,083>,05'e göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. İki test arasında geçen süreçte *"Öz Bakım"* alt faktörüne ilişkin kazanılan becerilerde anlamlı bir farklılaşmanın olmaması deney grubundaki çocuklarda bu becerilerin kalıcı bir etki göstermesinden kaynaklanmaktadır.

Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeğinin Geneline İlişkin Son Test ve İzleme Testi Bulguları

Tablo 6'daki deney grubunda bulunan çocukların "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerisi Ölçeği"nin geneline ilişkin son test ve izleme testi puanları incelendiğinde; son test puanları ($\overline{X}$=213,00) ile izleme testi puanları ($\overline{X}$=211,68) arasında $t_{(34)}$= 2,041, p=,056>,05'e göre anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubundaki çocukların "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeğinin" geneline ilişkin olarak kazandığı beceriler açısından son test ve izleme testinde anlamlı bir farklılığın oluşmamış olması çocukların bu becerileri sergilemede sürekli ve kalıcı bir etki göstermelerinden kaynaklanmaktadır. Bu bilgiler ışığında deney grubundaki çocukların ölçeğin geneline ilişkin kazandıkları becerilerinde kalıcılığın oluştuğu söylenebilir.

Sosyal Uyum Beceri Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 7'de Sosyal Uyum Beceri Ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön test uygulamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo VII

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum Beceri Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Ön Test Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları

Ön Test	Grup	N	Ortalama	S	t	sd	p
Sosyal Uyum	Deney	19	27,11	3,18	,329	34	,744
	Kontrol	17	26,82	1,63			
Sosyal Uyumsuzluk	Deney	19	11,16	1,57	-,998	34	,326
	Kontrol	17	11,71	1,72			

*p<,05

"Sosyal Uyum" alt faktöründe deney grubunda bulunan çocukların ön test sosyal uyum beceri düzeyleri ($\overline{X}$=27,11) ile kontrol grubunda bulunan çocukların ön test sosyal uyum beceri düzeyleri ($\overline{X}$=26,82) arasında $t_{(34)}$= ,329, p=,744>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön test puanları incelendiğinde *"Sosyal Uyum"* alt faktöründe beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ve iki grubunda birbirine yakın değerler gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ***"Sosyal Uyumsuzluk"*** alt faktörüne ilişkin ön test puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların sosyal uyumsuzluk beceri düzeyleri ($\overline{X}$=11,16) ile kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal uyumsuzluk beceri düzeyleri ($\overline{X}$=11,71) arasında $t_{(34)}$= -,998, p=,326>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların *"Sosyal Uyumsuzluk"* alt faktöründeki uyumsuzluk becerisi düzeylerinin benzer nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 8'de Sosyal Uyum Beceri Ölçeği'nin alt faktörlerine ilişkin deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların son test uygulamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo VIII

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum Beceri Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları

Son Test	Grup	N	Ortalama	S	t	sd	p
Sosyal Uyum	Deney	19	33,00	1,60	12,797	34	,000*
	Kontrol	17	27,76	0,56			
Sosyal Uyumsuzluk	Deney	19	12,16	1,38	-5,037	34	,000*
	Kontrol	17	14,18	0,95			

*p<,05

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ***"Sosyal Uyum"*** alt faktörüne yönelik son test puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların son test sosyal uyum becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=33,00) ile kontrol grubundaki çocukların son test sosyal uyum becerisi düzeyleri ($\overline{X}$=27,76) arasında $t_{(34)}$= 12,797, p=,000<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, deney grubundaki çocuklara uygulanan eğitim programının *"Sosyal Uyum"* alt faktörüne yönelik beceri düzeyleri üzerinde etkili olmasından dolayı; deney grubundaki çocukların *"Sosyal Uyum"* alt faktöründeki beceri düzeylerinin kontrol grubunda bulunan çocukların beceri düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Uygulanan eğitim programının, deney grubundaki çocukların "Sosyal Uyum" alt faktörüne yönelik becerilerine anlamlı düzeyde etki ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

"Sosyal Uyumsuzluk" alt faktörüne yönelik olarak deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların son test sosyal uyumsuzluk düzeyleri ($\overline{X}$=12,16) ile

kontrol grubundaki çocukların son test sosyal uyumsuzluk düzeyleri ($\overline{X}$=14,18) arasında $t_{(34)}$= -5,037, p=,000<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılaşma deney grubunun sosyal uyumsuzluk düzeylerinde kontrol grubuna göre negatif yönde bir değişim olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre deney grubundaki çocuklara uygulanan Yaşam Becerisi Eğitim Programının çocukların Sosyal Uyumsuzluk davranışı sergileme düzeylerine negatif yönde bir etki ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Uygulanan eğitim programının deney grubunda sergilenen sosyal uyumsuzluk davranışlarının azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 9'da Sosyal uyum beceri ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo IX

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum Beceri Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Son Test-Ön Test Fark Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test (Fark Puanı)	Grup	N	Ortalama	S	t	sd	p
Sosyal Uyum	Deney	19	5,89	2,58	6,911	34	,000*
	Kontrol	17	0,94	1,52			
Sosyal Uyumsuzluk	Deney	19	1,00	1,73	-2,424	34	,021*
	Kontrol	17	2,47	1,91			

*p<,05

"Sosyal Uyum" alt faktöründe deney grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=5,89) ile kontrol grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=0,94) arasında $t_{(34)}$=6,911, p=,000<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, deney grubunda bulunan çocukların eğitim programının uygulanma sürecinde gösterdiği *"Sosyal Uyum"* alt faktörüne yönelik becerilerindeki ön test ile son test arası artış miktarının, kontrol grubunda bulunan çocukların ön test ile son test arası *"Sosyal Uyum"* alt faktörüne yönelik becerilerindeki artış miktarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Yaşam Becerileri Eğitim programının uygulanması sürecinde deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre verilen eğitimden kaynaklı olarak "Sosyal Uyum" becerilerinde artış gösterdikleri söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ***"Sosyal Uyumsuzluk"*** alt faktörüne ilişkin olarak son test-ön test fark puanları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=1,00) ile kontrol grubunda bulunan çocukların son test-ön test fark puanları ($\overline{X}$=2,47) arasında $t_{(34)}$= -2,424, p=,021<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılaşma, deney grubunun son test-ön test arasındaki süreçte sosyal uyumsuzluk düzeylerinde kontrol grubuna göre negatif yönde bir değişim olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre; deney grubundaki çocuklara uygulanan Yaşam Becerisi Eğitim Programının çocukların Sosyal Uyumsuzluk davranışı sergileme düzeylerine negatif yönde bir etki ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Uygulanan eğitim programının deney grubunda sergilenen sosyal uyumsuzluk davranışlarının azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 10'da deney grubunda bulunan çocukların Sosyal Uyum Beceri ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının incelendiği görülmektedir.

Tablo X

Deney Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum Beceri Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Son Test Puanları ile İzleme Testi Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Eşleştirilmiş Örneklemler T-Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Test	N	Ortalama	S	t	sd	p
Sosyal Uyum	Son	19	33,00	1,60	1,455	18	,163
	İzleme	19	32,89	1,59			
Sosyal Uyumsuzluk	Son	19	12,16	1,38	-,203	18	,841
	İzleme	19	12,21	1,27			

*p<,05

"Sosyal Uyum" alt faktöründe deney grubunda bulunan çocukların son teste ait sosyal uyum becerisi puanı ($\overline{X}$=33,00) ile izleme testi sosyal uyum becerisi puanı ($\overline{X}$=32,89) arasında $t_{(34)}$=1,455, p=,163>,05'e göre

anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Süreç bitiminde son test uygulaması yapıldığında elde edilen sosyal uyum becerisi puanları ile deney grubunda bulunan çocukların belirli bir zaman dilimi geçtikten sonra sosyal uyum beceri düzeylerini yeniden ölçmek için uygulanan izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deney grubundaki çocukların sosyal uyum becerisi bağlamında edindikleri becerilerde kalıcılığın gerçekleştiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Deney grubundaki çocukların ***"Sosyal Uyumsuzluk"*** alt faktörüne ait son test puanı ($\overline{X}$=12,16) ile izleme testi puanı ($\overline{X}$=12,21) arasında $t_{(34)}$= -,203, p=,841>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaşam Becerileri Eğitim programının uygulanmasının bitiminden belli bir süre geçtikten sonra deney grubuna yeniden uygulanan izleme testinde anlamlı farklılaşmanın gerçekleşmemiş olması; deney grubundaki çocuklarda süreç içerisinde gerileme kaydeden sosyal uyumsuzluk davranışlarındaki bu gelişmenin izleme testine kadar olan süreçte de devam ettiğini ortaya koymaktadır. Bu durum deney grubundaki çocukların sosyal uyumsuzluk davranışlarındaki gerilemenin kalıcı bir duruma geçtiğini göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi dönemde etkili ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alınan yaşam becerileri ve bileşenlerine yönelik eğitim, sadece eğitim alan bireyi değil bireyin donatılmasıyla birlikte yaygın bir etki göstererek yakın çevresini ve dolayısıyla toplumu (De Jong ve diğerleri, 1995) da olumlu yönde etkiler. Toplumsal yaşama uyum sağlayabilmenin getirdiği olumlu hisler (Roodbari, Sahdipoor ve Ghale, 2013) bireydeki içsel motivasyonu harekete geçirerek daha verimli bireyler olmalarını sağlayabilir. Yaşam becerileri eğitim programının uygulanmasından sonra elde edilen son test bulgularına göre; deney grubunda yer alan çocukların son teste ait sosyal uyum beceri düzeyleri ile kontrol grubunda yer alan çocukların son teste ait sosyal uyum beceri düzeyleri incelendiğinde, $t_{(34)}$= 12,797, p=,000<,05'e göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir. Bu durum deney grubundaki çocuklara uygulanan yaşam becerileri eğitim programının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yaşam becerileri eğitim programı çocukların sosyal uyum becerilerini güçlendirerek toplumda ve ailede daha uyumlu bireyler olmalarının yolunu açabilir. Samarei ve Lalifaz (2005), yaşam becerileri eğitiminin ailedeki stres ve sosyal kabul üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında, çocuklara ve anne-babalara uygulanan yaşam becerileri eğitiminin ailedeki stresi azaltarak sosyal kabul üzerinde olumlu ve arttırıcı yönde etki ettiğini saptamışlardır. Bu durum araştırmanın bulgularıyla örtüşmekle birlikte etkili bir yaşam becerileri eğitim programının doğrudan ve dolaylı birçok alana etki ettiğini de açıklamak açısından önemlidir. Çünkü araştırmada kullanılan sosyal uyum beceri ölçeğinin "Sosyal Uyum" alt faktörü olmakla birlikte bir de "Sosyal Uyumsuzluk" alt faktörü bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubunun "Sosyal Uyumsuzluk" alt faktörüne ilişkin puanları incelendiğinde deney grubunun son test puanlarında kontrol grubunun son test puanlarına göre negatif yönde bir değişim görülmektedir. Bu durum uygulanan eğitim programının çok yönlü olmasından kaynaklı olarak deney grubundaki çocukların "Sosyal Uyumsuzluk" düzeylerinde gerileme sağladığının anlaşılması açısından anlamlıdır.

Adibsereshki, Vernosfaderani ve Movallali (2015)'nin okul öncesi kaynaştırma okullarındaki çocuklar için geliştirdikleri yaşam becerileri eğitim programının çocukların sosyal becerilerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, atılganlık, öz-kontrol ve işbirliği gibi becerilerde uyguladıkları eğitimin etkili olduğunu saptamışlardır. Bu durum araştırmadaki "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği"nin alt faktörlerinden olan "Sosyal Yaşam" boyutuna ilişkin elde edilen bulgularla benzerlik taşımaktadır. Deney grubundaki çocukların "Sosyal Yaşam" alt faktörüne ilişkin son test puanlarında kontrol grubundaki çocuklara göre $t_{(34)}$=2,25, p=,031<,05'e göre anlamlı farklılık görülmektedir. Nitekim ölçeğin "Sosyal Yaşam" alt faktöründe atılganlık ve işbirliği gibi becerileri içeren maddeler yer almaktadır.

Yaşam becerileri eğitim programının esas olarak çocuğun genel potansiyelini kendi öz farkındalığı ve benlik saygısı aracılığıyla güçlendirmek gibi bir örtük misyonu da olabilir. "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği"nin "Öz Farkındalık" alt faktörü bu nedenle önem taşımaktadır. Benlik saygısı ve öz

farkındalığı güçlenmiş bireyler yaşamdaki adımlarını daha bilinçli ve kontrollü atarlar. Dolayısıyla etkili bir yaşam becerileri eğitimin ana çekirdeği çocuğun iç dünyasındaki gizil gücü ortaya çıkarmaktır.

Vernosfaderani (2014) okul öncesi kaynaştırma okullarındaki çocukların benlik saygılarını yaşam becerileri eğitimi yoluyla geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında, 14 oturum ve 7 haftadan oluşan ve her oturumu 120 dakika olarak planlanan bir yaşam becerileri eğitimi hazırlamıştır. Uygulanan eğitimin sonucunda çocuklardaki benlik saygısı düzeylerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarıyla da benzer nitelikler taşımaktadır. Topcu Bilir (2019)'in, Yaşam Becerileri Programı'nın beş yaş grubu çocukların yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında, yaşam becerileri programına katılan deney grubundaki çocukların yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerinin kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yaşam becerilerine yönelik olarak çocuklara uygulan eğitim programlarının çocukları bütüncül olarak geliştirdiği ifade edilebilir. Nitekim bu araştırmada da deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri ölçeğinin gerek "sosyal yaşam" alt faktörü gerekse "öz farkındalık" alt faktörüne yönelik bulguları incelendiğinde deney grubundaki çocukların son-test puanlarında kontrol grubundaki çocuklara oranla anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılaşmanın deney grubundaki çocuklara uygulan eğitim programından kaynaklandığı ifade edilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda yer alan çocukların eğitimin etkisine bağlı olarak sosyal uyum ve sosyal yaşam düzeylerinde kontrol grubundaki çocuklara oranla anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Behroz-Sarcheshmeh, Karimi, Mahmoudi, Shaghaghi, ve Jalil-Abkenar (2017) zihinsel yetersizliği bulunan lise öğrencilerine yönelik uyguladıkları yaşam becerileri eğitim programının öğrencilerin işbirliği ve öz-kontrol gibi sosyal becerilerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Behroz-Sarcheshmeh ve diğerleri (2017)'nin, öğrencilerin, yaşam becerileri eğitim programıyla eğitim sürecinin dışında kalan zamanlarda da desteklenmesini vurguladıkları çalışmada elde ettikleri bulgular, yaşam becerilerinin çocukların hayatının her alanında desteklenmesi gereken beceriler olduğu düşüncesini pekiştirebilen bir sonuç olarak gösterilebilir.

Eissa (2018) okul öncesi dönem çocuklarının yıkıcı ve antisosyal davranışlarının iyileştirilmesi amacıyla yaptığı deneysel çalışmada, erken müdahaleye dayalı bir yaşam becerileri eğitim programı uygulamıştır. Programın uygulanmasından ve izleme çalışmasından sonra çocukların öğretmenlerinden aldığı dönütlerin olumlu olduğunu ve okul öncesi dönem çocuklarındaki yıkıcı ve antisosyal davranışlarda iyileşme görüldüğünü ifade etmiştir. Eissa (2018)'in bulgularına paralel olarak, bu araştırmada da uygulanan yaşam becerileri eğitim programının deney grubundaki çocukların yaşam becerilerinin temel bileşenlerinden olan kişiler arası iletişim becerisi, duygularla baş etme becerisi ve stresle baş etme becerilerinde yaşam becerileri ölçeğinden aldıkları son test puanlarına göre olumlu yönde bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, yaşam becerileri eğitimine katılan çocukların, Rooth (2000)'un çalışmasında vurgulanan, kapasite oluşturma sürecinin, çocukların içinde yaşadığı toplulukta güçlenmelerini ve girişimde bulunmalarını sağlamaya yardımcı olan bir süreçtir ifadesini güçlendirmektedir; çünkü yaşam becerileri eğitimi kişinin sosyal yaşamdaki kişisel ve kişiler arası yetkinliğini ve güvenini destekleyerek onun sorunlarla başa çıkma kaynaklarını geliştirir (Donald ve diğerleri, 1999).

Gunning, Holloway ve Healy (2019), okul öncesi dönem çocukları ile yaptığı çalışmada, İrlandalı çocukların okula hazır oluş süreçlerinin desteklenmesi ve problem davranışların azaltılması amacıyla çocuklara yaşam becerileri eğitim programı uygulamışlardır. Hanley, Heal, Tiger ve Ingvarsson (2007) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Yaşam Becerileri Programı"nın uygulandığı çalışmada okula hazırlık açısından önem taşıyan on üç okula hazırlık becerisi üzerinde yoğunlaşmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinde artış yaşanırken problem davranışlarında azalma görülmüştür. Bu bulgular çalışmanın başlangıç bölümünde açıklanan yaşam becerilerinin temel bileşenlerinin sistemli bir biçimde verilmesiyle birlikte çocuğun çok yönlü gelişimine, onu hayata hazırlamaya ve onun kendi kendine yetebilen (WHO, 2013) bir birey olmasına etki ettiğini açıklaması açısından önem taşımaktadır.

Çalışmanın başlangıç bölümünde ifade edilen ve açıklanan yaşam becerilerinin temel bileşenleri ve bu bileşenlerin ilişki ağı aşağıdaki şekildedir (WHO, 1997).

Karar Verme Becerisi ⟷ Problem Çözme Becerisi
Yaratıcı Düşünme Becerisi ⟷ Eleştirel Düşünme Becerisi
Etkili İletişim Becerisi ⟷ Kişilerarası İlişki Becerisi
Özfarkındalık ⟷ Empati Yeteneği
Duygularla Baş Etme Becerisi ⟷ Stresle Baş Etme Becerisi

Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2013) yaşam becerilerinin on temel bileşeni olduğunu vurgulamıştır. Bu temel bileşenler kendi içlerinde birbiriyle olan ilişkilerinden dolayı birlikte ele alınabilirler. O nedenle birbiri ile birlikte düşünülebilecek temel bileşenler karşılıklı ok yöntemiyle ilişkisel olarak yukarıda ifade edilmiştir. Araştırmada yaşam becerilerini okul öncesi dönem çocukları açısından tasarlarken bu temel bileşenlerin "Yaşam Becerileri Eğitim Programına" ve "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği"ne de entegre edilmesi çabası verilmiştir. "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği"ni oluşturan faktörlere bakıldığında "Sosyal Yaşam", "Sorumluluk", "Özfarkındalık", "Cinsiyet Farkındalığı", "Karar Verme", "Hayatta Kalma" ve "Özbakım" olduğu görülmektedir. Bu yedi alt faktör içerisine yaşam becerilerinin temel bileşenleri işlenmiştir. Sosyal Yaşam alt faktörü içerisine; etkili iletişim, kişilerarası ilişkiler, empati, eleştirel düşünme becerisi gibi bileşenler; "Karar Verme" alt faktörü içerisine "problem çözme", "yaratıcı düşünme" gibi bileşenler; "Öz farkındalık" alt faktörü içerisine "duygularla baş etme" ve "stresle baş etme" gibi bileşenler harmanlanmıştır.

Birleşmiş Milletler (UN), Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve UNESCO gibi dünyanın global düzeydeki en önemli kurumları dünya üzerindeki çocukların çağın gereklerine uygun yaşam becerileriyle donatılmış bireyler olmaları için çalışmalar yürütmektedirler. Bu kurumların yapılan araştırmalar sonucunda hazırladıkları raporlarda (WHO, 2013; UNESCO, 2000) çocukların gereksinim duydukları yaşam becerilerinin ülkeler arasında değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu ihtiyaç değişkenliklerini salt olarak "Gelişimde bireysel farklılıklar vardır." ilkesi ile açıklamak yeterli değildir. Çünkü dünya üzerinde farklı coğrafyalarda yaşayan çocukların gerek sosyo-demografik yapı özellikleri gerek ülkelerin refah seviyeleri gerekse de üzerinde yaşadıkları coğrafyanın koşulları gibi durumların bu değişkenliklerde önemli etmenler olduğu belirtilmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle çalışma grubuna uygulanan "Yaşam Becerileri Eğitim Programı"nın çocukların yaşam becerilerinin gelişimini desteklediği ifade edilebilir. Bununla birlikte çocuklara uygulanan "Yaşam Becerileri Eğitim Programı"nın kapsamı ve içeriğinin Türkiye koşulları dikkate alınarak oluşturulduğu ve bu nedenle Türkiye şartlarında etkili sonuçlar verebileceği dikkate alınmalıdır. Araştırmanın giriş ve tartışma kısmında da vurgulandığı üzere günümüz dünyasında her toplumun ve kültürün kendisi açısından belirleyici olan yaşam becerileri bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmada uygulanan "Yaşam Becerileri Eğitim Programı" Türk toplumu ve kültürünün ihtiyaç duyduğu yaşam becerileriyle sınırlı olmakla birlikte bu araştırma özelinde de uygulamanın yapıldığı çocuklar ile sınırlıdır. Araştırmacılar geliştirici ve dönüştürücü bilimsel bakış açısıyla Türk toplumu ve kültürü açısından gerekli olan yaşam becerilerini, tarihsel süreç içerisinde yordayarak eksik olduğu düşünülen becerileri giderme yolunu izleyebilirler. Ayrıca Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında günümüz çocuklarının ihtiyacı olan yaşam becerilerinin desteklenmesi için Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım/göstergelerin revize edilmesi ve "Yaşam Becerileri Gelişim Alanı" şeklinde bir alan eklenerek eğitimciler üzerinde farkındalık oluşturulması önerilmektedir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Araştırmanın veri toplama sürecinde, eğitim programının hazırlanmasında ve araştırmanın raporlaştırılmasında her iki yazar da işbirliği içerisinde ve eşit düzeyde araştırmanın oluşumuna katkıda bulunmuşlardır. Araştırmacılardan Yakup Yıldırım eğitim programının deney grubuna uygulamasını yapmıştır.*

Çatışma beyanı: *Araştırmada, yazarların kendi içinde ve diğer kişi/kurum/kuruşlarla herhangi bir çıkar çatışması söz konusu yoktur.*

Destek ve teşekkür: *Bu araştırmanın yürütülmesi esnasında Amerika Birleşik Devletlerindeki uygulamaların yerinde incelenebilmesi ve çalışmanın güçlendirilebilmesi adına doktora eğitimi sürecinde Tübitak 2214-A Doktora Sırası Araştırma Burs programından destek alınmıştır.*

Kaynaklar

Adibsereshki, N., Vernosfaderani, M. A. ve Movallali, G. (2015) The effectiveness of life skills training on enhancing the social skills of children with hearing impairments in inclusive schools. *Childhood Education, 91*(6), 469-476.

Arı, M. (2005). *Eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Behroz-Sarcheshmeh, S., Karimi, M., Mahmoudi, F., Shaghaghi, P. ve Jalil-Abkenar, S. S. (2017). Effect of training of life skills on social skills of high school students with intellectual disabilities. *Journal of Practice in Clinical Psychology, 5*(3), 177-186. doi: 10.18869/acadpub.jpcp.5.3.177

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Cinkılıç İnel H., Çağdaş, A. ve Temiz, G. (2012, Mart). *Pre-School education's effect on first class elementary school students' school maturity.* International Conference on Management, Applied and Social Sciences (ICMASS'2012). Dubai, Birleşik Arap Emirlikleri.

De Jong, T., Ganie, L., Lazarus, S. ve Prinsloo, E. (1995). Proposed general guidelines for a Lifeskills curriculum framework. Gordon, A. (Ed.), *Curriculum framework for the general phase of education* (s.91-108) içinde. Johannesburg: Centre for Education Policy Development.

Donald, D., Lazarus, S. ve Lolwana, (1999). The development of education support services in South Africa the process of transition: Goals and strategies. *South African Journal of Education, 15*(1), 52-57.

Eissa, M. A. (2018). The effectiveness of a life skills training based on the response to intervention model on improving disruptive behavior of preschool children. *International Journal of Psycho-Educational Sciences, 7*(2), 60-66.

Erbil, O., Demirezen, S., Erdoğan, A., Terzi, Ü., Eroğlu, H. ve İbiş, M. (2004). *Öğrenci Merkezli eğitim uygulama modeli*. İzmir. İktisat Kongresi Eğitimde Uygulamalar Bölümü Tebliği.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(40)*, 186-197.

Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (4. bs.). Ankara: Seçkin.

Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Francis, M. (2007). *Life skills education*. 13 Ağustos 2017 tarihinde www.changingminds.org adresinden erişildi.

Gunning, C., Holloway, J. ve Healy, O. (2019) Evaluating the preschool life skills program to teach school readiness skills: An irish pilot study. *European Journal of Behavior Analysis, 20*(1), 48-68, doi: 10.1080/15021149.2018.1531962

Hanbury, C. (2008). *The life skills handbook*. Self-published as an e book. 10 Ekim 2018 tarihinde http://www.lifeskillshandbooks.com adresinden erişildi.

Hanley, G. P., Heal, N. A., Tiger, J. H. ve Ingvarsson, E. T. (2007). Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40(2),* 277–300. doi:10.1901/jaba.2007.57-06.

Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yas çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması (*Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kord-Noghabi, R. ve Sharifi, H. P. (2008). Preparation and compilation of a life skills curriculum for students in the high school period. *Journal of Educational Innovations, 7*(24), 47-56.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.

Leech, N. L., Morgan, G. A., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Mağden, D., ve Şahin, S. (2002). Beş-altı yaş grubu çocuklarının akademik becerilerini değerlendirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1*(67), 44-60.

Mangrulkar, L., Whitman, C. V. ve Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development.* Washington, D.C.: Pan American Health Organization.

Murthy, C. G. V. (2016). Issues, problems and possibilities of life skills education for school going adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, *3*(3), 56-76.

Parlakyıldız, B. (2008). *Portfolyoya dayalı değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilişsel yaşam becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Roodbari, Z., Sahdipoor, E. ve Ghale, S. (2013). The study of the effect of life skill training on social development, emotional and social compatibility among first- grade female high school in Neka City. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, *3*(3), 382-390.

Rooth, E. (2000). *Introduction to lifeskills: Hands-on approaches to lifeskills education*. Cape Town: Via Afrika.

Samarei, A. A. ve Lalifaz, A. (2005). Effectiveness of life skills education on family stress and social acceptance. *Quarterly Journal of Fundamentals of Mental Health, 7(25)*, 47-55.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (21. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8*(2), 84-96.

Şentürk Aydın, R. (2013). *Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Teke, H. (2010). *Ana sınıfı öğretim programının ilköğretim 1. kademe 1. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Topcu Bilir, Z. (2019). *Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turaşlı Kuru, N. (2015). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi eğitime giriş* (s.1-24) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ulusoy, A. (2015). Öğrenme. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (8. bs.) (s. 139-150) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2000, Nisan). *The dakar framework for action, education for all: Meetings our collective commitments.* World Education Forum, Dakar- Senegal.

Vernosfederani, M. A. (2014). The effectiveness of life skills training on enhancing the self-esteem of hearing impaired students in inclusive schools. *Open Journal of Medical Psychology, 3*, 94-99.

World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education: Conclusions from a United Nations inter-agency meeting.* Geneva, Switzerland: WHO Department of Mental Health.

World Health Organization. (2013). *Life skills education in schools. Program on mental health. Division of mental health and prevention of substance abuse*. Geneva: World Health Organization.

Yankey, T. ve Biswas, U. N. (2011). Life skills training as an effective intervention strategyto reduce stress among Tibetan refugee adolescents. *Journal of Refugee Studies, 25*(4), 514-536.

Yavuz, K. E. (2004). *Ergenlik döneminde yaşam becerileri eğitimi*. Ankara: Ceceli Yayınları.

Yavuzer, H. (2000). *Çocuk eğitimi el kitabı* (10. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, Y. (2017). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaşam becerisi eğitim programının çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zembat, R. (2007). Okul öncesi eğitimde nitelik. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.), O*kul öncesi eğitimde güncel konular* (s. 25-44) içinde. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Life skills can be supported too by supporting to child's holistic development with a good education to be given to the child in the pre-school period. Life skills should not be considered separately from development areas. Considering that development continues in consecutive and successive stages in early childhood (Senemoğlu, 2012), gaining one skill affects the acquisition of other skills too. For this reason, while the life skills of pre-school children are being supported (Hanbury, 2008), their holistic development should be supported in coordination at the same time as well.

The teacher should also offer the child an educational program enriched with activities that can support their holistic development in life skills education in which the child can actively participate. During education, the development of the child should be monitored, strengths and weaknesses should be identified, and education should be planned according to different situations.

Preschool education, which is a critical period for children, is a period that should be supported in all developmental areas of the child (Arı, 2005; Zembat, 2007). The child steps into socialization in the pre-school period and acquires the skills that will form the basis for his future life. The skills and experiences that the child acquires in these years form the basis for his future life. Trying to support the development areas later on, which the child should be supported in these periods, causes delays for the child that cannot be compensated (Senemoğlu, 2012; Turaşlı Kuru, 2015; Yavuzer, 2000).

With the acquisition of life skills, the child will continue to live as a self-sufficient individual who can cope with the difficulties that may arise in his life.

Supporting the life Skills; "Effective Communication Skill (1)", "Self-Awareness Skill (2)", "Empathy Ability (3)", "Decision-Making Skill (4)", "Creative Thinking Skill (5)", "Problem Solving Skill (6) "," Critical Thinking Skill (7) "," Interpersonal Relationship Skill (8) "," Coping with Emotions Skill (9) "and" Coping with Stress Skill (10) "(Hanbury, 2008; Yankey & Biswas, 2011; World Health Organization, 1997) with other areas of development of the child has an impact which strengthens their future learning in other periods of the child's life; this is possible with the education provided in pre-school period (Mağden & Şahin, 2002; Poyraz & Dere, 2003; Ulusoy, 2015).

Method

A semi-experimental pattern with a pretest-posttest control group, in which the effect of the "Life Skills Education Program" which had been applied to 5-6 years old (60-72 months) children attending pre-school education institution, was tested on life skills, social adaptations, and communication skill in this study.

The study group of the study consisted of children between the ages of 5-6 (60-72 months) who are studying in a foundation / private kindergarten in the city center of Ankara. In this direction, two groups, namely experimental and control groups, have been determined with the purposeful sampling method (homogeneous sampling).

"Preschool Life Skills Scale" developed by Yıldırım (2007) to measure the life Skills and (2017) has been applied to the first group, the experimental group (EG) and "Social Adaptation Skill Scale" developed by Yıldırım (2007) to measure social adaptation skills developed by Yıldırım has been applied to the second group, the control group (CG), to check the equivalence of the groups. After the pre-application, the education program, which consisted of 18 sessions and 36 independent life skill activities, was applied to the experimental group for a total of 12 weeks. Children in the control group continued their regular curriculum during this process. At the end of 12 weeks, the last measurement tools which were applied to the students at the pre-application stage were applied to the students in both groups again.

Results

According to the results of the research; it is seen that the children in the experimental group who

participated in the “Preschool Life Skills” education differ significantly in their life skills and social adjustment skill levels depending on the effect of education compared to the children in the control group.

According to this;

While there was no significant difference in the pre-test results obtained from the “Preschool Life Skills Scale” and “Social Adaptation Skill” scale of the children in the experimental and control groups participating in the research, it was concluded that there was a significant difference in the post-test results in favor of the experimental group depending on the effect of the education given. There is a significant difference determined in favor of The experimental group in the scales in general and 7 sub-factors of Preschool Life Skills Scale; "Social Life," "Responsibility," "Self-Awareness," "Gender Awareness," "Decision Making," "Survival" and "Self-Care." While it is concluded that there is a significant difference in favor of the experimental group in the sub-factors of “Social Adaptation” and sub-factors of the social adaptation skill scale in favor of the experimental group in post-test results, there is a negative difference in "Social Incompatibility" factor in favor of the experimental group. It can be stated that this negative variation is due to the decrease in the social incompatibility levels of the children in the experimental group, depending on the effect of the education given compared to the children in the control group.

Conclusion

The education for life skills and its components, which are dealt with from an effective and holistic perspective in pre-school period, affects not only the individual receiving the education but also the individual and his close environment and the society in a positive way. The happiness of adapting to social life can activate the inner motivation of the individual and enable them to become more productive individuals. According to the post-test findings obtained after the implementation of the life skills education program; when the social adaptation skill levels of the children in the experimental group and the social adaptation skill levels of the children in the control group are examined, it is seen that there is a significant difference in favor of the experimental group. This reveals that the life skills education program applied to children in the experimental group is effective. The life skills education program can strengthen the social adaptability of children and open the way for them to become more compatible individuals in society and in the family. Samarei and Lalifaz (2005) found that life skills education applied to children and parents had a positive and enhancing effect on social acceptance by decreasing the stress in the family in their studies where they examined the effect of life skills education on stress and social acceptance in the family. This situation is critical in terms of explaining that an effective life skills education program affects many areas directly and indirectly, in line with the findings of the research, because the social adaptation skill scale used in the research is a “Social Adoption” sub-factor and there is a “Social Incompatibility” sub-factor. When the scores of the experimental and control groups related to the sub-factor of “Social Incompatibility” are examined, a negative change is observed in the post-test scores of the experimental group compared to the post-test scores of the control group. This situation is meaningful in terms of understanding that children in the experimental group provided a decrease in “Social Incompatibility” levels due to the versatility of the education program implemented.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 406-425.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 406-425.
DOI: 10.33308/26674874.2020342198

İlkokul Öğrencilerinin Sözel Problem Çözme Performansı Üzerinde Anlamsal Tutarlılık Etkisi

Hicran Nurse YILDIZ*
Derya CAN**

Öz: Sözel problemlerde karmaşıklık yaratan durumlardan birisi problemlerdeki anahtar sözcüklerin problemin çözümü için gerekli işlemle tutarlı olup olmadığıdır. Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerdeki performanslarının Türkçe ve matematik dersi akademik başarılarına göre nasıl değiştiğinin ve problem çözme performansı üzerinde anahtar sözcüklerin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel aşamasına, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen ve ilkokul 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 100 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış olup katılımcılar maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, işlemle tutarlı anahtar sözcükler içeren problemlerde öğrenciler daha yüksek performans gösterirken, işlemle tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerde daha düşük performans göstermiştir. Öğrencilere işlem seçimlerinin gerekçeleri sorulduğunda, büyük bir çoğunluğu işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcüklere vurgu yapmıştır. İşlemle tutarsız anahtar sözcüklerin yer aldığı problemler, genellikle düşük ve orta başarı grubundaki öğrencilerin hatalı işlem tercihinde bulunmasına neden olmuştur. Özellikle ilkokul döneminde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ve sözel problemlerin anlamsal-dilsel özellikleri ile nasıl başa çıkılacağının öğretilmesi öğrencilerin ilerleyen yaşlardaki performanslarının olumlu yönde gelişmesini destekleyebilir.

Anahtar Sözcükler: Sözel Problem, Problem Çözme, Anlamsal Tutarlılık, İlkokul Öğrencileri

Lexical Consistency Effect on Primary School Students' Problem-Solving Performance

Abstract: One of the situations that creates complexity in word problems is whether or not the keywords in the problems are consistent with the mathematical operations required for the solution of the problem. In this study, the aim is to examine the problem-solving performance of students with regard to word problems that contain keywords that are consistent and inconsistent with the necessary mathematical operations. The participants in the quantitative part of the study are 100 students in the third and fourth grades of primary schools who were selected through convenience sampling. In the qualitative phase of the research, semi-structured interviews were conducted, and the participants were selected through maximum variation sampling. It was found that the student performance is much higher in the case of word problems with lexically-consistent keywords, whereas their performance is much lower in the case of word problems with lexically-inconsistent keywords. When the participants were asked to justify their choice, the majority stated that they considered the keywords which were consistent and which were inconsistent with the mathematical operations. Problems with keywords that are inconsistent with such operations generally caused students in the lower and medium achievement group to choose incorrect operations to solve the problems. Developing students' reading comprehension skills and teaching them how to deal with the semantic-linguistic features of word problems, especially in the primary school period, may positively support their performance when they are older.

Keywords: Word Problems, Problem Solving, Lexical Consistency, Primary School Children

Geliş Tarihi: 20.04.2020 Kabul Tarihi: 11.07.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Burdur, Türkiye, e-posta: hicrannurse@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2116-689X

**Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Burdur, Türkiye, e-posta: deryacakmak@mehmetakif.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1257-8793

Atıf için/ To cite:
Yıldız, H. N. ve Can, D. (2020). İlkokul öğrencilerinin sözel problem çözme performansı üzerinde anlamsal tutarlılık etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 406-425.

Matematik eğitiminde önemli bir yere sahip olan problem çözme, öğretim programlarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Van de Walle, 1994). Öğrencilerin problem çözme sürecinde problemi anlamaları, çözüm stratejisini belirlemeleri ve problemi çözmeleri beklenmektedir (Baki, 2006; Olkun ve Toluk-Uçar, 2007). İlkokul öğrencilerinin sözel problem çözme becerisini inceleyen çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin yaptıkları hataların incelendiği ve birtakım yetersizliklerinin tespit edildiği görülmektedir (İskenderoğlu, Akbaba-Altun ve Olkun, 2004). Sözel problem, sayısal veriler ve işlemler kullanılarak bir ya da daha fazla matematik sorusuna yanıt aranan problem durumlarının sözel tanımlamalarını içermektedir (Verschaffel, Greer ve De Corte, 2000). Yapılan araştırmalara göre hem dilsel hem de sayısal karmaşıklık, sözel problemlerin çözümünde birtakım zorluklara yol açmaktadır (Daroczy, Wolska, Meurers ve Nuerk, 2015). İşleyen bellek, okuduğunu anlama, aritmetik hesaplama gibi farklı beceri ve işlevler sözel problem çözme becerisi üzerinde etkilidir (De Corte, Verschaffel ve Pauwels, 1990). Sözel problem çözme becerisi üzerinde etkisi tespit edilen etmenlerden birisi de tutarlılık etkisidir (Verschaffel, De Corte ve Pauwels, 1992). Tutarlılık etkisi, matematiksel sözel problemlerde problem çözümü için gerekli işlemle tutarlı olmayan anahtar sözcüklerin problem ifadesinde yer alması durumunda, problem çözücülerin hata yapma ihtimalinin artması olarak ifade edilmektedir (Boonen, de Koning, Jolles, ve van der Schoot, 2016; de Koning ve van der Schoot, 2020; Verschaffel ve diğerleri, 1992). Sözel problemlerde tutarlılık etkisine sebep olan en önemli faktör, problem ifadesinde işlemle tutarlı ya da işlemle tutarsız anahtar sözcüklerin bulunmasıdır. Örneğin, toplama işlemi yapmayı gerektiren bir sözel problem ifadesinde "daha az, eksik, eksilmek" gibi çıkarma işlemini çağrıştıran anahtar sözcüklerin yer alması o sözel problemin işlemle tutarsız anahtar sözcükler içerdiğini göstermektedir (Hegarty, Mayer ve Green, 1992). Toplama işlemi yapmayı gerektiren sözel problem ifadesinde "fazla, artmak, eklemek" gibi toplama işlemini çağrıştıran anahtar sözcüklerin yer alması ise o sözel problemin işlemle tutarlı anahtar sözcükler içerdiğini göstermektedir (Hegarty ve diğerleri, 1992). Bu durumda tutarlılık, problem çözümü için gerekli işlemle tutarlı anahtar sözcüklerin varlığına işaret ederken, tutarsızlık işlemle tutarsız anahtar sözcüklerin varlığına işaret etmektedir (Boonen, van der Schoot, Van Wesel, De Vries, ve Jolles, 2013).

Farklı yaş gruplarındaki bireylerin problem çözme performansı üzerinde tutarlılık etkisini inceleyen araştırmalar yapılmıştır (Boonen ve diğerleri, 2013; Hegarty ve diğerleri, 1992; van der Schoot, Bakker Arkema, Horsley, van Lieshout, 2009). Bu araştırmalar başarısız problem çözücülerin sözel problemlerde yer alan tutarsız anahtar sözcüklerden etkilendiğini ve problem çözümlerinde yanlış işlem tercihinde bulunduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmalara katılan bireylerin problem çözme için harcadıkları süre, problemlerdeki sayılara ve anahtar sözcüklere odaklanma süreleri tespit edilmiş ve bu değişkenler ile tutarsız anahtar sözcükler içeren problemleri çözme performansları arasındaki ilişki tanımlanmıştır (Hegarty ve diğerleri 1992). Başka bir çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile tutarlı ve tutarsız yapıdaki problemleri çözme performansları arasındaki ilişki ortaya konulmuştur (Boonen ve diğerleri, 2016). Yapılan araştırmalar sözel problem çözme becerisi üzerinde aritmetik işlem becerilerinin ve dilsel faktörlerin etkisini ortaya koymuş olup özellikle tutarsız ifadeler içeren problemlerde dilsel faktörlerin etkisi tespit edilmiştir (Boonen ve diğerleri, 2013; Hegarty ve diğerleri, 1992; van der Schoot, Bakker Arkema, Horsley ve van Lieshout, 2009).

Sözel problemlerde başarıya ulaşmada önemli olan bir diğer etmen ise okuduğunu anlama becerisidir. İyi sözel problem çözücüler, matematiksel problem çözmeye ilişkin bilgilerini, kavramsal anlayışlarını ve problem durumunda yer alan sözel bilgiyi doğru sonuca ulaşabilmek için başarılı şekilde kullanabilirler (Thevenot, Devidal, Barrouillet ve Fayol, 2007). Bu durum sözel problem çözmenin aynı zamanda okuduğunu anlamayı içeren bilişsel bir süreci de gerektirdiğinin bir göstergesidir (Fuchs, Fuchs, Compton, Hamlett ve Wang, 2015). Tutarsız anahtar sözcük içeren sözel problemlerde sorun yaşayan problem çözücüler, sözel problem metnini yüzeysel bir şekilde okumakta, tam ve doğru bir şekilde gerçek problem ifadesini temsil eden çözüme ulaşamamaktadır (de Koning ve van der Schoot, 2020). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamayı amaçlamakta ve öğrencilerin Türkçe dersinde edindikleri kazanımlar, okuduğunu anlama becerisini kazandırmada önemli bir rol oynamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi ise anlam kurmaya yönelik okumayı desteklemekte ve bu durum öğrencinin

problem çözme becerisini olumlu şekilde etkileyebilmektedir (Albayrak ve Erkal, 2003). Yapılan araştırmalarda, aynı yolla çözülecek sorunun aritmetik işlem ve sözel problem formlarında, bazı öğrencilerin aritmetik işlem sorularını yapabilirken sözel problemleri yapamadığı saptanmış (Kroll ve Miller, 1993) ve öğrencilerin problem çözme becerisinin aritmetik işlem becerisiyle birlikte problemi anlama becerisinden de etkilendiği tespit edilmiştir (Tertemiz, 1994). Araştırma sonuçlarına göre, hem aritmetik işlem becerisi hem de okuduğunu anlama becerisi sözel problem becerisiyle yakından ilişkili olan iki beceriyi yansıtmaktadır (Andersson, 2007; Fuchs ve diğerleri, 2006). İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) amaçları göz önünde bulundurulduğunda, okuduğunu anlama ve çıkarımda bulunma becerileri, İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın (2018) amaçları göz önünde bulundurulduğunda ise problem çözme becerisi önemli yer tutmaktadır. Bu doğrultuda, Türkçe ve matematik derslerinde elde edilen akademik başarının okuduğunu anlama, çıkarımda bulunma ve problem çözme becerilerini yansıtması beklenmektedir. Bu araştırmada, ilkokul 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerdeki performanslarının Türkçe ve matematik dersi akademik başarılarına göre nasıl değiştiğinin ve problem çözme performansı üzerinde anahtar sözcüklerin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Tutarlılık Etkisi

Sözel problemlerde karmaşıklık yaratan durumlardan birisi problemlerdeki anahtar sözcüklerin problemin çözümü için gerekli işlemle tutarlı olup olmadığıdır (Hegarty ve diğerleri, 1992; Hegarty, Mayer ve Monk, 1995; Pape, 2003). İşlemle tutarlı anahtar sözcükler içeren bir sözel problemde, ilgili ifade (örneğin, "daha fazla") aritmetik işlemle (toplama) ilişkilidir. Ancak sözel problemin tutarsız ifade içeren örneğinde, ilgili ifade (örneğin, "daha az") aritmetik işlemle (toplama) ilişkili değildir. Örneğin, "Bakkalda, bir şişe süt 7 liradır. Markette ise bir şişe süt bakkaldaki sütün fiyatından 2 lira daha fazladır. Markette süt kaç liradır?" sorusu işlemle tutarlı anahtar sözcük içeren bir sözel problem örneğidir. Bu problem toplama işlemi yapmayı gerektirmekte ve anahtar sözcük olarak "daha fazla" ifadesi yer almaktadır (Boonen ve diğerleri, 2013). "Bakkalda, bir şişe süt 7 liradır. Yani marketteki bir şişe sütün fiyatına göre 2 lira daha fazladır. Markette süt kaç liradır?" sorusu işlemle tutarsız anahtar sözcük içeren bir sözel problem örneğidir. Çünkü bu soru "daha fazla" ifadesi yer almasına rağmen çıkarma işlemi yapmayı gerektirmektedir (Boonen ve diğerleri, 2013). Bazı sözel problemler "daha az" ya da "daha çok" gibi belirteçler içermektedir. Çocuklar sözel problemleri çözerken "daha az" kavramını çıkarma, "daha çok" kavramını ise toplama işlemi ile ilişkilendirebilmektedir (Hegarty ve diğerleri, 1995). Başarılı problem çözücüler daha çok problemdeki değişkenlere ve o değişkenle ilgili kavramlara odaklanmakta ve problemi tekrar tekrar okumaktadırlar (Pape, 2003). Başarısız problem çözücüler ise daha çok sayılara ve sayılarla ilişkili kavramlara odaklanarak dilsel işaretlere göre sözel ifadeyi işleme aktarmaktadır (Hegarty ve diğerleri, 1992). Bu durum, "daha çok" kavramının çıkarmayla, "daha az" kavramının toplamayla ilişkili olduğu anlamsal tutarsızlık içeren problemlerde öğrencilerin yanlış çözümler yapmalarına sebep olmaktadır. Örneğin, Hegarty ve diğerleri (1995) yaptıkları çalışmada, işlemle tutarlı ve tutarsız ifadeler içeren problemlerde, başarısız problem çözücülerin çözümlerini sayılara ve anahtar kelimelere odaklanarak yapacakları, başarılı problem çözücülerin ise problemde tanımlanan duruma ilişkin bir model ortaya koyacakları ve bu modele göre çözümlerini planlayacakları hipotezi ile araştırmaya başlamışlardır. Araştırma sonucunda, başarısız problem çözücülerin tutarsız problemlerde tutarlı problemlere göre daha çok hata yaptıkları görülmüştür. Ayrıca çalışmada problem çözücülerin problemdeki sayıya ve anahtar sözcüğe bakma süreleri kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonucunda başarısız problem çözücülerin sayılara ve anahtar sözcüklere odaklanma süresi diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak başarısız problem çözücüler tutarsız ifadeler içeren problemi çözmek için daha çok zaman harcarken bu süreçte problemdeki diğer bilgilendirici ifadeleri incelemek yerine daha çok sayılara ve anahtar sözcüklere odaklanmışlardır (Hegarty ve diğerleri, 1995). İskenderoğlu ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul öğrencilerinin anahtar sözcük içeren ve içermeyen standart sözel problemlerdeki işlem seçimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin hangi anahtar sözcüklerde hangi işlemleri kullanacaklarını ezberleme yoluna gittikleri için bazen yanlış çözümler yaptıkları görülmüştür. Örneğin, bazı öğrenciler için "verince" sözcüğü çıkarmayı, "fazla" sözcüğü ise toplamayı çağrıştırmıştır. Bu durumun nedeni sınıfta "fazla, artmak, eklemek" gibi

sözcüklerin geçtiği problemlerde genellikle toplama, "azalmak, eksilmek, çıkmak" gibi sözcüklerin geçtiği problemlerde ise genellikle çıkarma işleminin yapılması ile açıklanmıştır. Soylu (2007) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin sözel problemleri çözerken sergilemiş oldukları yaklaşımlar incelenmiştir. Araştırma sonucunda, işlem seçiminde hata yapan öğrencilerin problemin anlamından daha çok anahtar sözcükleri dikkate aldıkları görülmüştür. Çelik ve Taşkın (2015) tarafından yapılan çalışmada, işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcük içeren problemlerin ortaokul öğrencilerinin problem çözme sürecini nasıl etkilediği incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin tutarlı dil kullanılarak oluşturulmuş sözel problemleri çözmede tutarsız dil kullanılarak ifade edilen problemlere oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerdeki performanslarının, Türkçe ve matematik dersi akademik başarılarına göre nasıl farklılaştığının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin problem çözme performansında, işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcüklerin rolünün betimlenmesi hedeflenmiştir. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (2018) sözel problemlerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin matematik dersi başarısında problem çözme becerileri önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ise okuduğunu anlama ve dil becerilerine ilişkin gelişimleri açısından bilgi sağlamaktadır. Bu sebeple bu iki derse ilişkin akademik başarı düzeyine bağlı olarak sözel problem çözme becerisinde anlamsal tutarlılık etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin problem çözme performansında anahtar sözcüklerin rolünün araştırılması tutarsız anahtar sözcükler içeren problemlerde beklenen performans düşüklüğünün anahtar sözcüklerden kaynaklanıp kaynaklanmadığının belirlenebilmesi açısından önemlidir.

Yapılan araştırmalarda, sözel problemlerde anlamsal açıdan tutarlı ve tutarsız anahtar sözcüklerin yer almasının öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi ortaya konulmuştur (Boonen ve diğerleri, 2013; Hegarty ve diğerleri, 1995). Yapılan incelemeler sonucunda, özellikle başarısız problem çözücülerin sözel problemi çözerken daha çok sayılara ve anahtar sözcüklere odaklandıkları tespit edilmiştir (Hegarty ve diğerleri, 1995). Başarılı problem çözücüler ise problemdeki değişkene, o değişkenle ilgili kavramlara odaklanmakta ve problemde tanımlanan duruma ilişkin model ortaya koymaya çalışmaktadır (Hegarty ve diğerleri, 1995; Pape, 2003). Ulusal alanyazında yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin problemi anlamaktan daha çok anahtar sözcüklere odaklandıkları, özellikle tutarsız dil kullanılarak oluşturulan sözel problemlerde öğrencilerin daha başarısız oldukları tespit edilmiştir (Çelik ve Taşkın, 2015; İskenderoğlu ve diğerleri, 2004; Soylu, 2007). İşlemle tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerin çözümünde öğrencilerin zorlandıklarına ilişkin araştırma sonuçları, bu sorunun yaklaşık 15-20 yıldır devam ettiğini göstermektedir. Bu süreç içerisinde, 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği anlayışla öğretim programları güncellenmiştir. Birtakım değişikliklerle günümüzde uygulanmaya devam eden matematik ve Türkçe dersleri öğretim programlarında hem problem çözme becerisi hem de okuduğunu anlama becerisi önemli bir yer tutmaktadır (MEB, 2018; 2019). Dolayısıyla öğrencilerin bu derslerde sağladıkları akademik başarı ile öğrencilerin problem ifadesini anlamayı, çıkarımda bulunmayı gerektiren, tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerde gösterdiği başarı arasında nasıl bir ilişki olduğu merak konusudur. Bu gerekçelerden yola çıkılarak, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerde problem çözme performansının incelenmesi, performanslarının Türkçe ve matematik dersi akademik başarı durumlarına göre nasıl değiştiğinin araştırılması ve bu süreçte anahtar sözcüklerin rolünün betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda "İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerde performansları nasıldır?" sorusuna yanıt aranacak olup alt araştırma soruları şunlardır:

1. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerdeki performansları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmekte midir?

2. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerdeki performansları, matematik ve Türkçe dersi akademik başarı gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Farklı düzeylerde akademik başarıya sahip öğrenciler, işlemle tutarlı ve tutarsız ifadeler içeren sözel problemleri çözme sürecinde anahtar sözcüklerden nasıl yararlanmaktadırlar?

Yöntem

Sözel problemlerin anlamsal açıdan işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren türlerinde öğrencilerin performanslarının Türkçe ve matematik dersi akademik başarılarına göre nasıl değiştiğini ve performanslar üzerinde anahtar sözcüklerin rolünü incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, var olan durum ortaya koyulmaya çalışıldığından betimsel araştırma türlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında çalışmanın öncelikle nicel aşaması yürütülmüştür. Bu aşamada öğrencilerin işlemle tutarlı ve işlemle tutarsız anahtar sözcük içeren sözel problemlerdeki performanslarının Türkçe ve matematik dersi akademik başarılarına göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Araştırmanın nicel aşaması tamamlandıktan sonra, nitel aşamaya geçilmiş ve akademik başarı düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin her iki problem türündeki performansları, işlem seçimlerine ve işlem seçimlerinde anahtar sözcüklerin rolüne bağlı olarak incelenmiştir. Tarama modellerinden örnek olay tarama modeline göre gerçekleştirilen bu süreç genel taramalar ile elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesine olanak sağlamıştır. Örnek olay tarama modeli, genel taramalar hakkında daha ayrıntılı bilgi edinme, nedenler ve nasıllar hakkında nitel veri toplama ve yorumlama şansı sunmaktadır (Karasar, 2017).

Katılımcılar

Araştırmanın nicel aşamasına, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen ve ilkokul 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 100 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %49'u kız, %51'i erkek olup %47'si 3. sınıfta, %53'ü 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya aynı okulda öğrenim görmekte olan, ikisi üçüncü sınıf, ikisi dördüncü sınıf olmak üzere dört farklı şubeden öğrenciler katılmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü okul Burdur il merkezinde sosyoekonomik açıdan orta düzey bir bölgede bulunmaktadır. Öğrencilerin yaşları 9-10 aralığında değişmektedir. Öğrenciler dört yıllık ilkokul dönemine yönelik öğretim süreci sonrasında ortaokula geçmektedir. Öğrencilerin ilkokul döneminin sonunda Türkçe ve matematik derslerinde edinmesi beklenen beceriler öğretim programları kapsamında belirlenmiştir (MEB, 2018; 2019). Öğrencilerin bu hedeflenen becerileri edinmeden mezun olmaları, akranlarıyla aralarındaki farkın ilerleyen yıllarda daha da açılmasına yol açmaktadır (Spencer, Fuchs ve Fuchs, 2020). Bu sebeple ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri çalışmaya dâhil edilmiş ve çalışmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin performansları incelenmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış olup katılımcılar maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla belirlenmiştir. Bu amaçla, Türkçe ve matematik derslerine ait akademik başarı gruplarını oluşturmak için öğretmenlerden elde edilen verilere göre sıralama gerçekleştirilmiş ve her iki ders için alt ve üst %27'lik grupta yer alan öğrenci grupları belirlenmiştir (Kelley, 1939). Kalan öğrenciler ise akademik başarı açısından orta düzeyde yer alan öğrenci grubunu oluşturmuştur. Matematik dersi akademik başarısı ve Türkçe dersi akademik başarısı değişkenlerinin her ikisinde de alt ve üst %27'lik grupta yer alan öğrenciler ile orta düzeyde yer alan öğrenciler arasından seçim yapılmıştır. Ayrıca sınıf düzeyi de göz önünde bulundurulmuş olup 10'u 3. sınıfta, 10'u 4. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 20 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere kod isimler verilmiş olup Ö1-Ö9 arasındaki öğrenciler düşük başarı grubunda, Ö10-Ö15 arasındaki öğrenciler orta başarı grubunda, Ö16-Ö20 arasındaki öğrenciler ise yüksek başarı grubundadır. Her bir başarı grubunda yer alan öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşmeye katılımı için seçim rastgele gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak İskenderoğlu ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada kullanılan sözel problemlerden yararlanılmıştır. Ancak bazı problemlerin bağlamında birtakım değişiklikler yapılmıştır. Örneğin, o dönemde öğrenciler tarafından bilinen "taso" kavramının katılımcı gruba yabancı bir kavram

olabileceği durumu göz önünde bulundurularak "oyun kartı" düzenlemesi yapılmıştır. Veri toplamanın aracının 2004 yılında gerçekleştirilen bir çalışmadan (İskenderoğlu ve diğerleri, 2004) uyarlanmış olması akla 2005 yılında gerçekleştirilen ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği paradigma değişikliğini getirse de kullanılan sözel problemler, öğrencilerin temel problem çözme performansını belirleyebilmek, problemi anlama, problem de kullanılan anahtar sözcüklere odaklanma ya da odaklanmama durumlarını tespit edebilmek açısından önemlidir. Kullanılan sözel problemler (Ek-1), işlemle tutarlı anahtar sözcük içeren ve işlemle tutarsız anahtar sözcük içeren olmak üzere iki kategoriden oluşmakta olup öğrencilerin bu türdeki problemlerdeki performansını ve anahtar sözcüklerin performans üzerindeki rolünü belirleyebilmek açısından tercih edilmiştir. İşlemle tutarlı anahtar sözcük içeren sözel problemler, toplama anahtar sözcüğü içerip toplama işlemi gerektiren (TT) ve çıkarma anahtar sözcüğü içerip çıkarma işlemi gerektiren (ÇÇ) problemler olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. İşlemle tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemler ise, toplama anahtar sözcüğü içeren ve çıkarma işlemi gerektiren (TÇ) ve çıkarma anahtar sözcüğü içeren ve toplama işlemi gerektiren problemler (ÇT) olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. 9 tane işlemle tutarlı, 9 tane işlemle tutarsız anahtar sözcük içeren sözel problem olmak üzere, toplam 18 problem bulunmaktadır. Her bir problem grubundan örnek sorular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo I
Veri toplama aracında yer alan problem türleri ve örnek sorular

Problem türü		Soru sayısı	Örnek soru
İşlemle tutarlı anahtar sözcük içeren problemler (TT ve ÇÇ)	TT	5	Bir akvaryumda 12 tane balık vardır. Akvaryuma 7 balık daha ilave edilirse akvaryumda kaç balık olur?
	ÇÇ	4	Mustafa'nın 17 tane pinpon topu vardır. Arkadaşlarıyla oyun oynarken toplarının 6 tanesi eksildiğinde kaç pinpon topu kalır?
İşlemle tutarsız anahtar sözcük içeren problemler (TÇ ve ÇT)	TÇ	5	Gizem'in 13 kırmızı tokası ile 5 mavi tokası vardır. Gizem'in kırmızı tokaları mavi tokalarından kaç tane fazladır?
	ÇT	4	Teneffüs zili çaldığında sınıftaki öğrencilerin 16 tanesi bahçeye çıkmış 4 tanesi sınıfta kalmıştır. Bu sınıfta kaç öğrenci vardır?

Bir diğer veri toplama aracı ise öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarına ait öğretmen görüşlerini içeren formlardır. Sınıf öğretmenlerinden, öğrencilerin karne notlarını ve Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarı durumlarını göz önünde bulundurarak, her bir öğrenciye ilişkin düşük, orta ve yüksek düzeyi temsil etmek üzere değerlendirme yapmaları istenmiştir. Değerlendirmeler Türkçe ve matematik dersleri akademik başarısı açısından düşük düzeyde olan öğrenciler için 1 puan, orta düzeyde olan öğrenciler için 2 puan, yüksek düzeyde olan öğrenciler için 3 puan verilerek gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme yaparken öğretmenlerden her bir öğrencinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik gelişimini göz önünde bulundurmaları istenmiştir. Öğretmenlerin hem karne notlarını dikkate alması hem de sınıf öğretmeni olmaları sebebiyle öğrencileri en az iki yıldır tanıyor olmaları bu konudaki kararlarının güvenirliği açısından önemli ölçütlerdir. Elde edilen veriler sonucunda Türkçe dersi akademik başarısı düşük 28, orta 31, yüksek 41 öğrenci bulunmaktadır. Matematik dersi akademik başarısı düşük 37, orta 24, yüksek 39 öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracının Uygulanışı

Veriler birinci araştırmacı tarafından 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, Ekim-Kasım ve Aralık aylarında toplanmıştır. Araştırmanın nicel aşamasına ait veriler kâğıt-kalem uygulaması ile toplanmıştır. Yaklaşık bir ders saati süresinde gerçekleştirilen uygulamada öğrencilere sözel problemlerin yer aldığı form dağıtılmış ve öğrencilerden soruları çözmeleri ve çözümlerini kâğıt üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Uygulamalara katılan öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve ailelere çalışma hakkında gerekli bilgiler verilmiş ve izinler alınmıştır. Ayrıca öğrenciler araştırma sonucunda elde edilen verilerin okul başarılarını etkilemeyeceği konusunda bilgilendirilmiştir. Kâğıt-kalem uygulaması sınıf öğretmenleri eşliğinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ekim ve Kasım ayları içerisinde araştırmanın nicel aşamasına ait veriler toplanmış olup ilgili analizler gerçekleştirildikten sonra yarı yapılandırılmış görüşme yapılacak öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerle sessiz bir ortamda birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş olup bu görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler en kısa 15 dakika, en uzun 45 dakika sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde öğrencilerin işlemle tutarlı ve

tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemleri nasıl çözdükleri, hangi işlemleri kullanmayı tercih ettikleri ve bu işlem tercihlerinde anahtar sözcüklerin rolü incelenmiştir. Bu süreçte öğrencilere, "Bu problemi nasıl çözdüğünü açıklar mısın?", "Neden bu işlemi yapmayı tercih ettin?" gibi sorular sorulmuş ve öğrencilerin işlem tercihlerinde anahtar sözcüklerin rolü derinlemesine incelenmiştir.

Veri Analizi

Öğrencilerin problem çözme performansını belirlemek için her bir soruya verdikleri doğru yanıtlar 1 puan, yanlış yanıtlar 0 puan olarak kodlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ile öğrencilerin problem çözme performansının belirlenmesi amaçlanmış ve bu performansları akademik başarı değişkeni ile ilişkilendirilmiştir. Bu sebeple öğrencilerin problem çözme performansı doğru ve yanlış yanıtlar üzerinden belirlenmiştir. Veri analizine başlanmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için, basıklık-çarpıklık katsayıları ve mod, medyan ve ortalama değerler incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ve -1 değerleri arasında olması ve mod-medyan-ortalamanın birbirine yakın olması sebebiyle verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin problem çözme performanslarının tutarlı ve tutarsız sözcükler içeren problem türlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek için ilişkili örneklemler için t testi uygulanmıştır. Öğrencilerin işlemle tutarlı ve tutarsız sözcükler içeren sözel problem çözme performansının Türkçe ve matematik dersi akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği tek faktörlü varyans analizi ile test edilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmış olup öğrencilerin problemlere verdikleri yanıtların doğruluk durumu, kullandıkları işlemler, işlem tercihlerinin nedenleri ve anahtar sözcüklerin bu süreçteki rolüne dair görüşleri incelenmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arası güvenirliği sağlayabilmek amacıyla karşılaştırmalar yapılmıştır. Görüş ayrılığı bulunan durumlar üzerinde tartışılmış ve araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmıştır. Daha sonra, elde edilen veriler göz önünde bulundurularak öğrencilerin akademik başarı düzeyi ve sözel problemleri çözerken anahtar sözcüklerden yararlanma durumları arasındaki ilişki betimlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin isimleri gizli tutulmuş olup her bir öğrenci için Ö1, Ö2, Ö3,….,Ö20 şeklinde kodlama yapılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerdeki performansını yansıtan betimsel değerler Tablo 2'de yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin TT ve ÇÇ problemlerinde daha yüksek performans sergiledikleri görülmektedir. Yani anlamsal tutarlılık içeren problemlerde (TTÇÇ) öğrenciler daha yüksek performans gösterirken, anlamsal tutarsızlık içeren sözel problemlerde (TÇÇT) daha düşük performans göstermiştir.

Tablo II
Betimsel İstatistikler

	TT	ÇÇ	TÇ	ÇT	Tutarlı	Tutarsız	Total
N	100	100	100	100	100	100	100
Ranj	0-5	0-4	0-5	0-4	0-9	0-9	0-18
$\bar{x}$	4.65	3.63	3.85	3.07	8.28	6.92	15.20
SS	0.78	0.80	1.55	1.20	1.42	2.51	3.48

Birinci alt problemde öğrencilerin tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren problemlerdeki performansları arasında anlamlı bir farklılaşma görülüp görülmediği incelenmiştir. Her iki problem türüne ait ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo III
Tutarlı ve tutarsız sözel problem ortalama puanları t testi sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
TT ve ÇÇ	100	8.28	1.42	99	6.34	.000
TÇ ve ÇT	100	6.92	2.51			

Öğrencilerin işlemle tutarsız anahtar sözcükler içeren problemlerdeki performansında, işlemle tutarlı anahtar sözcükler içeren problemlerdeki performanslarına göre anlamlı bir azalma olduğu görülmüştür (t(99)=6,34, p<.01). Buna göre, öğrencilerin tutarlı anahtar sözcükler içeren problemlerden elde ettiği ortalama puan 8,28 iken tutarsız anahtar sözcükler içeren problemlerden elde ettiği ortalama puan 6,92'ye düşmüştür.

İkinci alt problemde öğrencilerin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerdeki performanslarının matematik ve Türkçe dersi akademik başarılarına göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Analiz sonuçları öğrencilerin her iki problem türündeki performansının, Türkçe ve matematik dersi akademik başarı gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır (Tablo 4 ve Tablo 5).

Tablo IV
Öğrencilerin problem çözme puanlarının Türkçe dersi başarı gruplarına göre ANOVA sonuçları

Problem türü	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	η2
Tutarlı	Gruplararası	38.700	2	19.350	11.482	.000	1-2, 1-3	0.19
	Gruplariçi	163.460	97	1.685				
	Toplam	202.160	99					
Tutarsız	Gruplararası	245.485	2	122.743	31.342	.000	1-2, 1-3	0.39
	Gruplariçi	379.875	97	3.916				
	Toplam	625.360	99					

Türkçe dersi akademik başarı grupları değişkeninin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerde öğrencilerin performanslarına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre (Tablo 4), öğrencilerin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcük içeren problem gruplarından elde ettikleri ortalama puanlar, Türkçe dersi akademik başarı gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır (tutarlı-F(2,97)= 11,482, p<.01; tutarsız-F(2,97)=31,342, p<.01). Türkçe dersi akademik başarısı açısından hangi gruplar arasında fark olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, düşük grupta yer alan öğrencilerin performansının orta ve yüksek gruptaki öğrencilerin performansından anlamlı bir farkla daha düşük olduğu görülmüş olup her bir grubun ortalama puanı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo V
Öğrencilerin problem çözme puanlarının Matematik dersi başarı gruplarına göre ANOVA sonuçları

Problem türü	Varyansın kaynağı	Kareler toplam	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	η2
Tutarlı	Gruplararası	37.224	2	18.612	10.946	.000	1-2, 1-3	0.18
	Gruplariçi	164.936	97	1.700				
	Toplam	202.160	99					
Tutarsız	Gruplararası	226.427	2	113.214	27.528	.000	1-2, 1-3	0.36
	Gruplariçi	398.933	97	4.113				
	Toplam	625.360	99					

Matematik dersi akademik başarı grupları değişkeninin ilkokul öğrencilerinin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerdeki performanslarına etkisini incelemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre (Tablo 5), öğrencilerin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren problem gruplarından elde ettikleri ortalama puanlar, matematik dersi akademik başarı gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır (tutarlı-F(2,97) =10,946, p<.01; tutarsız-F(2,97)=27,528, p<.01). Matematik dersi akademik başarısı açısından hangi gruplar arasında fark olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, düşük grupta yer alan öğrencilerin performansının orta ve yüksek gruptaki öğrencilerin performansından anlamlı bir farkla daha düşük olduğu görülmüş olup her bir grubun ortalama puanı Tablo 6'da yer almaktadır. Tablo 4 ve Tablo 5'te yer alan eta-kare değerleri bağımlı değişken üzerindeki toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. Buna göre, .06'ya kadar küçük, .14'e kadar orta, .14'ün üzeri ise büyük etki büyüklüğünden söz etmek mümkündür (Cohen, 1988). Öğrencilerin Türkçe ve matematik dersleri açısından düşük düzey akademik başarıya sahip olmasının

tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren problemlerdeki performanslarına olan etkisi büyük etki büyüklüğü ile açıklanmaktadır. Ancak, tutarlı anahtar sözcükler içeren problemlerde bu etki varyansın yaklaşık %20'si ile açıklanırken (Türkçe dersi için η^2=.19, matematik dersi için η^2=.18) tutarsız anahtar sözcükler içeren problemlerde yaklaşık %40'ı ile (Türkçe dersi için η^2=.39, matematik dersi için η^2=.36) açıklanmıştır. Buna göre akademik başarı değişkeninin özellikle tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerdeki performansa etkisinin daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo VI

Ortalama puanların başarı gruplarına göre betimsel istatistikleri

Türkçe dersi için;		Tutarlı		Tutarsız		Matematik dersi için;		Tutarlı		Tutarsız	
	N	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS		N	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Düşük	28	7.32	2.16	4.50	2.79	Düşük	37	7.49	2.02	5	2.63
Orta	31	8.42	0.99	7.29	2.02	Orta	24	8.67	0.63	7.54	2.17
Yüksek	41	8.83	0.44	8.29	1.07	Yüksek	39	8.79	0.46	8.36	1.03

Üçüncü alt problemde ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerdeki performansı üzerinde anahtar sözcüklerin rolü incelenmiştir. Anlamsal açıdan tutarlı anahtar sözcüklerin yer aldığı sözel problemlerde 9 soru bulunmakta olup soruların 5 tanesi (TT-1, 4, 8, 15, 19 numaralı sorular) toplama işlemi ile tutarlı sözcükler içermekte ve toplama işlemi yapmayı gerektirmektedir. 4 soru (2, 11, 14 ve 18 numaralı sorular) ise çıkarma işlemi ile tutarlı sözcükler içerip çıkarma işlemi yapmayı gerektirmektedir. Özellikle TT problemlerinde öğrencilerin performansının diğer problem türlerine göre daha yüksek olduğuna betimsel istatistikler sonucu ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu gruptaki sorulara daha az öğrenci yanlış cevap vermiştir. Türkçe ve matematik dersi akademik başarısı ve problem çözme performansı açısından düşük, orta ve yüksek düzeyde bulunan öğrenci gruplarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu öğrencilerin işlem seçimleri ve bu işlem seçimlerini etkileyen faktörler incelenmiştir. TT problemlerinden 1. soruya kâğıt-kalem uygulamasında 3 öğrenci (Ö9, Ö1, Ö10) yanlış cevap vermiştir. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde ise 1 öğrenci (Ö14) dışında diğer tüm öğrenciler toplama işlemi yapılacağı konusunda görüş bildirmiştir. Öğrencilere neden toplama işlemi yapılacağını düşündükleri sorulduğunda, "Çünkü toplam diyor.", "Çünkü artıyor." gibi yanıtlar vermişlerdir. Öğrencilerin büyük bir kısmının doğru işlemi tercih ettiği ve bu tercihlerinin sebebini "toplam" anahtar sözcüğü ile açıkladıkları söylenebilir. Ö2 kodlu öğrenciye neden toplama işlemi yapmayı tercih ettiği sorulduğunda "Çünkü gittiğini söylemiyor. Kaç papağan gördüğünü söylüyor yani topluyor. Yani papağanların yok olduğunu söylemiyor. O yüzden çıkarma yapmayız." şeklinde cevap vermiştir. Bu öğrencinin "Gittiğini söylemiyor, yani papağanların yok olduğunu söylemiyor." şeklindeki ifadesi ile çıkarma işlemini uygun bulmadığını açıklaması, öğrencinin anahtar sözcüğe dayalı olarak işlem seçiminde bulunduğunun bir kanıtıdır. 4. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 2 öğrenci (Ö11, Ö7) yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde öğrencilerin tamamının toplama işlemi yapılacağını belirttiği görülmüştür. Neden toplama işlemi yapmayı tercih ettikleri sorulduğunda anahtar sözcüklere yaptıkları vurgular dikkat çekmektedir.

Ö1 kodlu öğrenciye aynı soru yöneltildiğinde bu öğrenci toplama işlemini tercih etmesinin sebebini "Burada çok balık var, o zaman toplamamız gerekiyor." şeklinde açıklamıştır. Hangi durumlarda toplama işlemi yaptığımız sorulduğunda "Mesela böyle bir tane sepet var. İçinde böyle çok top var onları toplayabiliriz mesela. Çünkü çok top var." şeklinde açıklamıştır. Bu öğrencinin toplama ile çok ifadesini bağdaştırdığı söylenebilir. 8. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 1 öğrenci (Ö6) yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde yine Ö6 kodlu öğrenci dışında diğer öğrencilerin toplama işlemi yapılacağını belirttikleri görülmüştür. Öğrencilere işlem seçimlerinin gerekçeleri sorulduğunda "Çünkü 9'un üstüne 8 daha eklemiş.", "Çünkü toplam kaç kitabı vardır diyor." şeklinde cevaplar vermişlerdir. 15. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 4 öğrenci (Ö2, Ö11, Ö6, Ö7) yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde öğrencilerin neredeyse tamamı toplama işlemi yapılacağını anahtar sözcüklere vurgu yaparak ifade etmişlerdir.

İşlemle tutarlı anahtar sözcükler içeren bir diğer problem grubu ÇÇ problemleridir. 2, 11, 14 ve 18 numaralı sorular bu problem grubundadır. 2. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 4 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö12) yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde ise Ö3 kodlu öğrenci yazılı cevabına benzer şekilde yanlış cevap vermiş, Ö15 kodlu öğrenci ise görüşme esnasında soruyu yanlış cevaplamıştır. Her iki öğrenci de çarpma işlemi yapılacağını ifade etmiş ve gerekçesini tam olarak açıklayamamışlardır. Ancak söylemlerinden "Ahmet'in 16 tane oyun kartı vardır. Oyun kartlarının 4 tanesini arkadaşlarına verdiğinde kaç tane oyun kartı kalmıştır?" sorusunu 4 kişinin her birinde 16 kart olduğunu düşünerek yorumladıkları görülmektedir. Ö2 kodlu öğrenciye kâğıt-kalem uygulamasında neden toplama işlemi yaptığı sorulduğunda "Öğretmenim galiba ben hepsini toplama sanmışım." yanıtını vermiştir. Doğru cevap veren öğrencilere işlem seçimlerinin gerekçeleri sorulduğunda genellikle anahtar sözcüğe vurgu yapmışlardır. Öğrencilerden gelen yanıtlardan bazıları "Çünkü 4 tanesini arkadaşlarına verdiğine göre azalıyor misketleri. (Ö1)", "Çünkü azalıyor arkadaşlarına veriyor 4 tanesini. (Ö4)" şeklindedir.

11. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 4 öğrenci (Ö2, Ö6, Ö8, Ö13) yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde öğrenciler sorunun çözümü için çıkarma işlemi yapılacağını fark etmiştir. Öğrencilerin tamamı neden çıkarma işlemi yapılacağını "eksildiği için, azaldığı için" şeklinde ifadelerle açıklamışlardır.

14. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 3 öğrenci (Ö4, Ö6, Ö7) yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde öğrencilerin tamamı çıkarma işlemi yapılacağını ifade etmiş ve gerekçe olarak "eksildiği için" anahtar sözcüğüne vurgu yapmışlardır:

> 7 tane eksilmiş olduğu için. (Ö10)
> Eğer 9 tane boncuk getirdiyse ve kardeşler sabah kalktıklarında boncukların 7 tanesinin eksilmiş olduğunu görürlerse 9'dan 7'yi çıkarırım. (Ö16)
> 2 tane kalmıştır. Çünkü çıkarma. Annesi 9 tane getirmiş sabah kalktığında 7 tane eksik olduğunu görmüş. (Ö4)

18. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 3 öğrenci (Ö2, Ö6, Ö7) yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde öğrencilerin tamamı çıkarma işlemi yapılacağını ifade etmiştir. Öğrencilere işlem seçimlerinin gerekçesi sorulduğunda, "çıktığında" anahtar sözcüğüne vurgu yaptıkları görülmektedir.

Gerek toplama anahtar sözcüğü içeren ve toplama işlemi yapmayı gerektiren, gerekse çıkarma anahtar sözcüğü içeren ve çıkarma işlemi yapmayı gerektiren anlamsal açıdan işlemle tutarlı anahtar sözcükler içeren sözel problemlerde öğrencilerin geneli soruları çözmek için gerekli işlem seçimlerini doğru yönde yapmışlardır. Belirttikleri işlemi tercih etme sebeplerini açıklarken problemlerde yer alan anahtar sözcüklere vurgu yapmaları dikkat çekmektedir. Aynı öğrencilerin anlamsal açıdan tutarsız problemlerde işlem tercihlerini neye dayalı olarak gerçekleştireceklerini incelemek amacıyla öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İşlemle tutarsız anahtar sözcük içeren sözel problem grubunda 9 soru bulunmakta olup bu problemlerden 5 tanesi toplama anahtar sözcüğü içermekte ve çıkarma işlemi yapmayı gerektirmektedir. 4 problem ise çıkarma anahtar sözcüğü içermekte ve toplama işlemi yapmayı gerektirmektedir. Toplama anahtar sözcüğü içerip çıkarma işlemi yapmayı gerektiren sorular 5, 7, 9, 13 ve 17 numaralı sorulardır. 5. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 11 öğrenci yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde bir grup öğrenci soruyu doğru cevaplarken bir grup öğrenci araştırmacının yönlendirmesi ile doğru sonuca ulaşmış, ancak cevabından çok emin olamamıştır. Öğrencilerin bir kısmı ise "toplam, artmıştır" gibi anahtar sözcüklere bağlı kalarak toplama işlemi yapacağını ifade etmiştir. Soruyu doğru cevaplayan öğrenciler çıkarma işlemi yapılması gerektiğinin sebebini, "Keklerin 4 tanesi artmıştır." ifadesi ile açıklamışlardır. Bu öğrencilere göre "Keklerin 4 tanesi artmıştır." ifadesi geriye kalan kekleri temsil etmektedir.

Bir grup öğrenci (örneğin, Ö10, Ö6, Ö3, Ö6, Ö11) ise "toplam, artmıştır" anahtar sözcüklerinden dolayı toplama işlemi yapacağını ifade etmiştir. Neden toplama işlemi yapmayı tercih ettiğini Ö3 kodlu öğrenci "Çünkü toplam 17 tanedir diyor. O yüzden toplayacağım." şeklinde, Ö6 kodlu öğrenci "Toplam dediği için." şeklinde belirtmiştir.

7. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 6 öğrenci yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde, Ö6 kodlu öğrenci soruyu yapamamış, Ö2 ve Ö11 kodlu öğrenciler ise toplama yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Diğer öğrenciler problemde geçen "gelmemiştir" ifadesi sebebiyle çıkarma işlemi yapılacağını belirtmiştir. Toplama işlemi yapılacağını belirten iki öğrenci "toplam" ifadesinden dolayı bu işlemi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö3 kodlu öğrenci "Çünkü şurada toplam 3 tanesi gelmemiştir. Toplam dediği için toplama yapmalıyız." şeklinde görüşünü belirtmiştir. 9. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 11 öğrenci yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde, Ö1, Ö3, Ö12, Ö7, Ö8, Ö9 kodlu öğrenciler toplama işlemi yapılacağını ifade etmiştir. Ö6 kodlu öğrenci soruyu cevaplayamamıştır. Diğer öğrenciler ise çıkarma işlemi yapılacağını ifade etmiştir. Örneğin, Ö9 kodlu öğrenci problemde geçen "fazladır" ifadesinden dolayı toplama işlemi yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ö3 kodlu öğrenci toplama işlemi yapmayı tercih etmesinin sebebini "13 ile 5'i toplayacağız. Çünkü 13 tane kırmızı tokası varmış 5 mavi tokası varmış. Gizem'in kırmızı tokaları mavi tokalarından kaç fazladır dediği için." şeklinde ifade etmiştir.

13. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 9 öğrenci yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde Ö3, Ö7, Ö8, Ö9 kodlu öğrenciler toplama işlemi yapılacağını ifade etmiştir. Bir önceki soruyla benzer nitelikte olan bu soruda bir grup öğrenci çıkarma işlemi yapılacağını sorular arasındaki benzerlikten dolayı fark etmiştir. Belirtilen dört öğrenci ise neden toplama işlemi yapılması gerektiğini, bir önceki soruda da olduğu gibi "Kaç tane fazladır?" ifadesini gerekçe göstererek açıklamıştır. 17. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 11 öğrenci yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde aynı sayıda öğrenci toplama işlemi yapılacağını belirtmiştir. Örneğin, Ö1 kodlu öğrenci neden toplama işlemini tercih ettiğini "Çünkü daha katılınca diyor.", Ö2 kodlu öğrenci "Çünkü daha fazla gül koymuş." şeklinde ifade etmiştir. Toplama işlemini tercih eden öğrenciler gerekçelerini açıklarken katılma ifadesine ve gül sayısındaki artışa dikkat çekerek anahtar sözcüklere vurgu yapmışladır.

3, 6, 12 ve 16 numaralı sorular ise çıkarma anahtar sözcüğü içermekte ve toplama işlemi yapmayı gerektirmektedir. 3. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 11 öğrenci yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde yine 11 öğrenci çıkarma işlemi yapılacağını belirtmiş, 1 öğrenci ise cevap verememiştir. Örneğin, Ö1 kodlu öğrenci neden çıkarma işlemi yapılacağını "Çünkü bazı öğrenciler dışarı çıktığı için içerdeki öğrenciler azalıyor." şeklinde açıklamıştır. Ö10 kodlu öğrenci 16 tanesi bahçeye çıktığı ve 4 tanesi sınıfta kaldığı için çıkarma işlemi yapacağını belirtmiştir. Çıkarma işlemi yapmayı tercih eden öğrencilerin büyük bir kısmı "bahçeye çıkma" ifadesi ile işlem seçimlerinin nedenini açıklamışlardır.

6. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 9 öğrenci yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde 14 öğrenci 1 cevabını vermiş ve 8'den 7'yi çıkarmıştır. Öğrencilere işlem seçimlerinin gerekçeleri sorulduğunda öğrencilerin geneli eksilme anahtar sözcüğü sebebiyle bu işlemin yapılması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

> "Şimdi biz bunu bulmak için çıkartırız. Çünkü 8 tane eksilince diyor. 8 tane eksilirse 8'den 7'yi çıkartacağız." (Ö1)
> "8 tanesi eksilince 7 tanesi kalıyor, yani çıkartma yapmalıyız." (Ö2)
> "Funda'nın tokaları 8 tane eksilince 7 tane tokası kalıyor yani 8'den 7'yi çıkaracağız. 1 tane tokası eksikmiş kaybolmuş." (Ö17)

12. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 10 öğrenci yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde Ö11, Ö3, Ö8 kodlu öğrenciler çıkarma işlemi yapılacağını ifade etmiş, diğer öğrenciler doğru yanıt vermiştir. Bu soruya doğru yanıt veren öğrenci sayısındaki artışın sebebi 6 numaralı soruda benzer içerikte bir problemle karşılaşmaları ile açıklanabilir. Ö6 kodlu öğrenci bu durumu "biraz önceki sınıf sorusu" şeklinde ifade etmiş ve kâğıt-kalem uygulamasında soruyu yanlış cevaplamasına rağmen görüşme sürecinde hatasını fark etmiş ve toplama işlemi yapılması gerektiğini ifade etmiştir. 16. soruyu kâğıt-kalem uygulamasında 10 öğrenci yanlış cevaplamıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden soruyu tekrar incelemeleri ve çözmeleri istendiğinde Ö1, Ö11, Ö3, Ö6

ve Ö19 kodlu öğrenciler "eksildiğinde" anahtar sözcüğü sebebiyle çıkarma işlemi yapacaklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö1 kodlu öğrenci "Çıkartacağız çünkü eksildiğinde diyor." sözleriyle anahtar sözcüğe vurgu yapmıştır. Ö19 kodlu öğrenci bu durumu "9'dan 7'yi çıkaracağız. Bir tabakta 7 kurabiye eksildiğinde tabakta 9 kurabiye kalıyor. Bize kaç tane kurabiye vardır diyor. Bu yüzden 9'dan 7'yi çıkararak tabakta kaç tane kurabiye kaldığını bulabiliriz." şeklinde ifade etmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin genellikle hem işlemle tutarlı hem de tutarsız anahtar sözcük içeren problem türlerinde anahtar sözcüklere vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin anahtar sözcüklere odaklanması, özellikle işlemle tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerde yanlış işlem tercihinde bulunmalarına sebep olmaktadır. Tablo 4 ve Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe ve matematik dersleri akademik başarı gruplarına göre problem çözme performanslarının farklılaştığı görülmüştür. Düşük gruptaki öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında görülen bu farklılaşma özellikle işlemle tutarsız anahtar sözcük içeren sözel problemlerde daha fazladır. Buna göre, mülakata katılan öğrencilerin Türkçe ve matematik dersleri akademik başarısı açısından farklı düzeylerde olmasına özen gösterilmiştir. Böylece farklı başarı gruplarındaki öğrencilerin özellikle işlemle tutarsız anahtar sözcükler içeren problemlerde anahtar sözcüklerden etkilenme durumu daha açık ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan farklı düzeylerde akademik başarıya sahip öğrencilerin, problem çözme performansının problem türlerine göre nasıl değiştiğine dair veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo VII

Tutarlı (TT, ÇÇ) ve tutarsız (TÇ, ÇT) problem türlerine göre yanlış işlem tercihinde bulunan öğrenci sayıları

Problem Türü	Soru no	Kâğıt-kalem uygulamasında			Yarı yapılandırılmış görüşmelerde		
		Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	Yüksek
		f	f	f	f	f	f
TT	1	2	1	-	-	1	-
	4	1	1	-	-	-	-
	8	1	-	-	1	-	-
	15	3	1	-	1	-	-
	19	4	1	-	-	-	-
ÇÇ	2	3	1	-	1	1	-
	11	3	1	-	-	-	-
	14	3	-	-	-	-	-
	18	3	-	-	-	-	-
TÇ	5	6	4	1	3	3	-
	7	5	1	-	3	-	-
	9	8	3	-	6	1	-
	13	6	3	-	7	-	-
	17	8	3	-	9	3	-
ÇT	3	6	5	-	7	4	-
	6	4	4	1	8	4	3
	12	7	3	-	2	1	-
	16	6	3	1	4	1	1

Akademik başarı açısından düşük düzeyde 9, orta düzeyde 6 ve yüksek düzeyde 5 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin işlem tercihlerindeki hataların problem türlerine göre dağılımı incelendiğinde, tutarsız anahtar sözcük içeren problem grubundaki öğrenci oranlarının fazlalığı dikkat çekmektedir. Genellikle akademik başarı açısından düşük ve orta grupta bulunan öğrencilerin bu problem türlerinde hatalı işlem tercihinde bulundukları görülmektedir. Bu durum anlamsal tutarsızlığın daha çok düşük ve orta başarı grubundaki öğrencilerin problem çözme performansını olumsuz yönde etkilediğinin bir göstergesidir. Görüşmeye katılan öğrencilerin tutarlı ve tutarsız problemlerdeki başarı yüzdeleri hesaplanmış ve elde edilen verilere Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo VIII

Farklı akademik başarı gruplarındaki öğrencilerin tutarlı ve tutarsız problemlerdeki performansı

Kişi no	Düşük başarı grubu		Kişi no	Orta başarı grubu		Kişi no	Yüksek başarı grubu	
	tutarlı	tutarsız		tutarlı	tutarsız		tutarlı	tutarsız

	f	%	f	%		f	%	f	%		f	%	f	%
Ö1	7	78	1	11	Ö10	8	89	2	22	Ö16	9	100	9	100
Ö2	4	44	2	22	Ö11	7	78	6	67	Ö17	9	100	9	100
Ö3	8	89	1	11	Ö12	7	78	6	67	Ö18	9	100	9	100
Ö4	7	78	3	33	Ö13	8	89	5	56	Ö19	9	100	5	56
Ö5	9	100	5	56	Ö14	9	100	4	44	Ö20	9	100	9	100
Ö6	3	33	3	33	Ö15	9	100	4	44					
Ö7	4	44	4	44										
Ö8	8	89	0	0										
Ö9	8	89	4	44										

Analiz sonuçlarına göre, düşük başarı grubunda bulunan 9 öğrenciden 6'sının performansında tutarsızlık durumuna bağlı olarak önemli azalma olduğu görülmüştür. Ö2, Ö6 ve Ö7 kodlu öğrenciler ise genellikle her iki problem durumunda da az sayıda soruya doğru yanıt verebilmiştir. Orta başarı grubundaki öğrencilerden Ö10, Ö13, Ö14 ve Ö15 kodlu öğrencilerin işlemle tutarlı olmayan anahtar sözcükler içeren sözel problemlerdeki performansındaki düşüş de dikkat çekicidir. Yüksek düzey başarı grubundaki öğrencilerden çoğu problemlerin tamamına doğru yanıt vermiştir. Başarı grupları, öğrencilerin karne notları da göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmelere göre oluşturulmuştur. Öğretmenlerin değerlendirmeleri ile öğrencilerin problem çözme performansları arasında paralellik olduğunu söylemek mümkündür. Ancak her iki problem grubunda da düşük performans sergileyen bazı öğrencilerin durumunu tek başına tutarsızlık etkisi ile açıklamak mümkün olmayabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sözel problem çözme, işleyen bellek, okuduğunu anlama gibi farklı becerilerin ve işlevlerin kombinasyonunu gerektirmekte olup sözel problem çözme yaklaşımı, problem çözme başarısını etkilemektedir (De Corte ve diğerleri, 1990; Kintsch ve Greeno, 1985; Pape, 2003; Verschaffel ve diğerleri, 1992). Sözel problem çözme yaklaşımını etkileyen önemli faktörlerden birisi tutarlılık etkisi olarak tanımlanmaktadır (de Koning ve van der Schoot, 2020; Verschaffel ve diğerleri, 1992). Bu araştırmada, sözel problemlerin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren türlerinde öğrencilerin performanslarının Türkçe ve matematik dersi akademik başarılarına göre nasıl değiştiğinin ve performanslar üzerinde anahtar sözcüklerin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler Türkçe ve matematik derslerine ait okul başarılarına göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. Araştırmaya hem Türkçe hem de matematik derslerinde düşük başarıya sahip öğrencilerin problem çözme performansı üzerinde tutarlılık etkisinin daha belirgin olacağı hipotezi ile başlanmıştır. Araştırma sonucunda, anlamsal olarak işlemle tutarlı anahtar sözcükler içeren problemlerde (TTÇÇ) öğrenciler daha yüksek performans gösterirken, anlamsal açıdan işlemle tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problemlerde (TÇÇT) daha düşük performans göstermiştir. Soylu (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin TÇÇT problemlerinde hata kaynaklarının işlem tercihleriyle ilgili olduğu tespit edilmiştir. İşlem seçimlerinde hata yapan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin anahtar sözcükleri göz önünde bulundurdukları tespit edilmiştir. Hegarty ve diğerleri (1995) tarafından yapılan araştırma sonucunda üniversite öğrencilerden başarısız problem çözücülerin, işlemle tutarsız anahtar sözcükler içeren problemlere göre daha yüksek oranda hata yaptıkları görülmüştür. Ayrıca başarısız problem çözücüler sözel problemlerde sayılara ve anahtar sözcüklere daha çok odaklanmıştır. Bu durum tutarsız problemlerdeki performanslarını olumsuz yönde etkilemiştir. van der Schoot ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda 10-12 yaşlarındaki öğrencilerin problem çözme performansı üzerinde tutarlılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Boonen ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğrenciler standart bir test sonucuna dayalı olarak başarılı ve daha az başarılı problem çözücüler olarak sınıflandırılmış ve sözel problem çözme becerileri üzerinde tutarlılık etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, daha az başarılı problem çözücülerin işlemle tutarsız anahtar sözcükler içeren problemlerin çözümünde zorlandıkları görülmüştür. İlkokul öğrencileriyle yapılan bu araştırma sonucunda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Çelik ve Taşkın (2015) tarafından yapılan çalışmada 11-13 yaş aralığındaki öğrencilerin işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren problemlerde problem çözme süreçleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin tutarlı dil kullanılarak oluşturulmuş sözel problemleri çözmede tutarsız dil kullanılarak ifade

edilen problemlere oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, farklı yaş gruplarıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, yaş ve sınıf seviyelerindeki artışın öğrencilerin anahtar sözcüklere odaklanma durumlarının önüne geçemediği ve tutarlılık etkisinin devam ettiği söylenebilir. İlerleyen yaşlarda görülmeye devam eden bu durumun önüne geçebilmek için ilkokul dönemindeki öğrenciler sözel problem çözme ve sözel problemlerin dilsel boyutundaki karmaşıkla baş etme konusunda yeterince deneyim yaşamalıdır. Öğrencilerin bu konuda deneyim kazanmasında öğretmen ve ders kitabı olmak üzere iki etmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler ve ders kitapları aracılığıyla öğrencilere özellikle işlemle tutarsız anahtar sözcükler içeren sözel problem türlerinin sunulması öğrencilerin bu konudaki performansını olumlu yönde etkileyebilir. Öğrencilerin özellikle işlemle tutarsız anahtar sözcükler içeren problemlerde düşük performans göstermesi öğretmenlerin bu tür örneklere derste daha az yer vermesinden ve problem çözmede anahtar sözcüklere vurgu yapmasından kaynaklanmış olabilir. Gelecek araştırmalarda öğrencilerin problem çözme performansını değerlendirmenin yanı sıra sınıf içi gözlemlerin gerçekleştirilmesi ve bu konuda öğretmenlerin sundukları problem türlerinin ve çözüm stratejilerinin incelenmesi oldukça önemlidir. Ayrıca ders kitaplarında TÇ ve ÇT türündeki problemlere ve tutarsız anahtar sözcüklerin kullanımına daha çok yer verilmesi hem öğretmenlerin bu konudaki farkındalığını arttırabilir, hem de öğrencilerin performansını olumlu yönde etkileyebilir.

Öğrencilerin problem çözme performansı üzerinde tutarlılık etkisinin varlığı farklı başarı gruplarından 20 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ortaya konulmuştur. Öğrencilere işlem seçimlerinin gerekçeleri sorulduğunda, büyük bir çoğunluğu işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcüklere vurgu yapmıştır. İşlemle tutarsız anahtar sözcüklerin yer aldığı problemler, genellikle düşük ve orta başarı grubundaki öğrencilerin hatalı işlem tercihinde bulunmasına neden olmuştur. Ancak düşük başarı grubundaki bazı öğrenciler her iki problem türünde de soruların yarısından fazlasına yanlış yanıt vermişlerdir. Bu durum bazı öğrencilerin sözel problem çözme performansı üzerinde tutarlılık etkisi dışında faktörlerin de etkili olabileceği ihtimalini akla getirmektedir. Araştırmacılar sözel problem çözme becerisinin işleyen bellek yapısıyla ilişkisine vurgu yapmakta olup dilsel ve aritmetik becerilerin işleyen bellek kapasitesi ile yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Daroczy ve diğerleri, 2015). Bu sebeple öğrencilerin sözel problem çözme performansı üzerindeki etkiler işleyen bellek kapasitesini de içeren farklı bileşenler bağlamında incelenmelidir.

Araştırmamız sonucunda Türkçe dersi akademik başarısı düşük öğrencilerin işlemle tutarsız anahtar sözcükler içeren problemlerde daha düşük performans sergilediği görülmüştür. Ancak öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları karne notu ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiş olup okuduğunu anlama becerileri doğrudan ölçülmemiştir. Boonen ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada, okuduğunu anlama becerisinin anlamsal olarak karmaşık problemlerdeki performansı geliştirmede yardımcı olabileceği ortaya konulmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların gerçekleştirilerek bu sürecin işlemle tutarsız anahtar sözcükler içeren problemlerdeki performanslarına etkisi incelenebilir. Yapılan araştırmalar ortaokul ve üniversite yıllarında bir grup öğrencinin sözel problemlerin anlamsal yapısına bağlı olarak zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Hegarty ve diğerleri, 1995; Soylu, 2007; van der Schoot ve diğerleri, 2009).

Araştırma kapsamında öğrencilerin matematik ve Türkçe derslerine ait başarı durumları öğretmen görüşlerine göre belirlenmiştir. Öğretmenlerden değerlendirme yaparken öğrencilerin karne notlarını ve derse ilişkin akademik performansını göz önünde bulundurması istenmiştir. Öğretmenlerin sınıf öğretmeni olması ve en az iki yıldır öğrencileri tanıyor olması gibi etmenler yapılan değerlendirmelerin güvenirliğini arttırmaktadır. Ancak gelecek araştırmalarda öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerine ilişkin başarıları, başarı testleri ile ölçülerek daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca bu derslerdeki akademik başarının önemsenmesinin iki sebebi bulunmaktadır. Türkçe ve matematik derslerine ait öğretim programlarında hem okuduğunu anlama hem de problem çözme becerisini desteklemeye yönelik kazanımlar ön plandadır. Dolayısıyla her iki dersteki akademik başarı, öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerilerini yansıtan değişkenler olarak kabul edilmiştir. Türkçe ve matematik derslerine ilişkin başarının yanı sıra öğrencilerin okuduğunu anlama ve problem çözme becerilerinin, bu

becerilere yönelik ölçme araçları yardımıyla incelenmesi oldukça önemlidir.

Öğrencilerin problem çözümleri analiz edilirken doğru/yanlış kodlaması yapılmış olup rubrik aracılığıyla problem çözme aşamaları puanlanmamıştır. Bu durumun sebebi, öğrencilerin problem çözme performansının akademik başarı değişkeni ile ilişkilendirilmesidir. Doğru/yanlış şeklinde yapılan değerlendirme öğrencilerin performansı hakkında bilgi sağlamakla birlikte öğrencilerin problem çözme aşamalarını daha detaylı incelemek konusunda sınırlılık oluşturmaktadır. Bu sınırlılığı ortadan kaldırmak ve öğrencilerin problem çözme performansını daha iyi tanımlayabilmek amacıyla gelecek araştırmalarda, öğrencilerin problem çözme becerisini değerlendirmeye yönelik rubrik geliştirilmesi önerilmektedir. Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler 15-45 dakika arasında sürmüş ve zaman zaman öğrencilerin okuduğunu anlama ya da dikkat düzeyindeki eksikliklerden dolayı hatalı cevaplar verdikleri görülmüştür. Ayrıca görüşme sürecinde araştırmacı tarafından yapılan müdahalelerin öğrencilerin performansını etkilediği ve dikkat düzeyindeki eksiklerden kaynaklı hataları fark etmelerini sağladığı görülmüştür. Bu sebeple bir grup öğrencinin performansındaki eksiklikleri doğrudan okuduğunu anlama ya da problem çözme becerisindeki yetersizlikle açıklamak mümkün olmayabilir. Öğrencilerin problem çözme performansındaki eksikliklerin daha iyi tanımlanabilmesi açısından rubrik kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında kullanılan sözel problem türleri problemi anlama ve çözme noktasında daha temel düzeyde beceriler gerektirmektedir. Basit cümlelerle sunulan bu problem yapılarında anahtar sözcükler öğrencilerin dikkatini daha fazla çekmiş ve problem çözme sürecini ve performansları etkilemiş olabilir. Bu konuda çalışmalar gerçekleştirecek araştırmacılara, işlemle tutarlı ve tutarsız anahtar sözcükler içeren problemleri daha karmaşık yapıda bağlamlar içeren problemler aracılığıyla sunmaları ve öğrencilerin performanslarını, problem çözme adımlarını yansıtan rubrikler aracılığıyla değerlendirmeleri önerilmektedir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Problem durumunun tespiti ve araştırma sorularının belirlenmesi iki yazarın katkısıyla gerçekleştirilmiştir. Birinci yazar veri toplama ve veri analizi aşamalarında görev almıştır. İkinci yazar veri analizi ve raporlaştırma aşamalarından sorumludur.*

Çatışma beyanı: *Makalenin yazarları bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasını olmadığını beyan ederler.*

Destek ve teşekkür: *Bu araştırma TÜBİTAK tarafından 2019/1 döneminde 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmiş olup Dr. Derya Can danışmanlığında Hicran Nurse Yıldız tarafından gerçekleştirilmiştir. TÜBİTAK'a sağlamış olduğu destekten dolayı teşekkürlerimizi sunarız.*

Kaynaklar

Albayrak, M. ve Erkal, M. (2003). Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe–Matematik) birlikteliği. *Millî Eğitim Dergisi, 158*(1), 150-155.

Andersson, U. (2007). The contribution of working memory to children's mathematical word problem solving. *Applied Cognitive Psychology, 21*(9), 1201–1216. doi:10.1002/acp.1317.

Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi.* Trabzon: Derya Kitabevi.

Boonen, A. J. H., de Koning, B. B., Jolles, J. ve van der Schoot, M. (2016). Word problem solving in contemporary math education: A plea for reading comprehension skills training. *Frontiers in Psychology, 7(*191), 1-10.

Boonen, A. J. H., van der Schoot, M., Van Wesel, F., De Vries, M. H. ve Jolles, J. (2013). What underlies successful word problem solving? A path analysis in sixth grade students. *Contemporary Educational Psychology, 38*(3), 271–279.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. bs.). Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum

Associates.

Çelik, D. ve Taşkın, D. (2015). 5., 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin aritmetik sözel problemleri çözme sürecinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 14*(4), 1439-1449.

Daroczy, G., Wolska, M., Meurers, W. D. ve Nuerk, H. C. (2015) Word problems: a review of linguistic and numerical factors contributing to their difficulty. *Frontiers in Psychology, 6*(348), 22-34.

De Corte, E., Verschaffel, L. ve Pauwels, A. (1990). Influence of the semantic structure of word problems on second graders' eye movements. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 359–365.

de Koning, B. B. ve van der Schoot, M. (2020). Can "you" make a difference? Investigating whether perspective-taking improves performance on inconsistent mathematical word problems. *Applied Cognitive Psychology, 33*(5), 911-917.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Hamlett, C. L. ve Wang, A. Y. (2015). Is word-problem solving a form of text comprehension? *Scientific Studies of Reading, 19*(3), 204–223.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Capizzi A. M. ve Fletcher, J. M. (2006). The cognitive correlates of third-grade skill in arithmetic, algorithmic computation, and arithmetic word problems. *Journal of Educational Psychology, 98(1), 29–43.* doi: 10.1037/0022-0663.98.1.29.

Hegarty, M., Mayer, R. E. ve Green, C. E. (1992). Comprehension of arithmetic word problems: evidence from students' eye fixations. *Journal of Educational Psychology, 84*(1), 76–84.

Hegarty, M., Mayer, R. E. ve Monk, C. A. (1995). Comprehension of arithmetic word problems: a comparison of successful and unsuccessful problem solvers. *Journal of Educational Psychology, 87*(1), 18–32.

İskenderoğlu, T., Akbaba-Altun, S. ve Olkun, S. (2004). İlköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin standart sözel problemlerde işlem seçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(27), 126-134.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (32. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kelley, T. L. (1939). The selection of upper and lower groups for the validation of test items. *Journal of Educational Psychology, 30*(1), 17–24.

Kintsch, W. ve Greeno, J. G. (1985). Understanding and solving word arithmetic problems. *Psychological Review, 92*(1), 109-129.

Kroll, D. L., ve Miller, T. (1993). Insights from research on mathematical problem solving in the middle grades. D. T. Owens (Ed.), *Research ideas for the classroom: Middle grades mathematics* (s. 58-77) içinde. Reston: NCTM.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim.

Olkun, S. ve Toluk-Uçar, Z. (2007*). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (3. bs.). Ankara: Maya Akademi.

Pape, S. J. (2003). Compare word problems: Consistency hypothesis revisited. *Contemporary Educational Psychology, 28*(3), 396–421.

Soylu, Y. (2007). Öğrencilerin sözel problemleri çözerken sergiledikleri yaklaşımlar ve coğrafi bölgelere göre başarı oranlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 24,* 13-24.

Spencer, M., Fuchs, L. S. ve Fuchs, D. (2020). Language-related longitudinal predictors of arithmetic Word problem solving: A structural equation modeling approach. *Contemporary Educational Psychology, 60*(1), 1-16.

Tertemiz, N. (1994). *İlkokulda aritmetik problemleri çözmede etkili görülen bazı faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Thevenot, C., Devidal, M., Barrouillet, P. ve Fayol, M. (2007). Why does placing the question before an arithmetic word problem improve performance? A situation model account. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 60*(1), 43–56. doi: 10.1080/17470210600587927.

Van de Walle, J. A. (1994). *Elementary school mathematics teaching developmentally.* New York, NY: Longman.

van der Schoot, M., Bakker Arkema, A. H., Horsley, T. M. ve van Lieshout, E. D. C. M. (2009). The consistency effect depends on markedness in less successful but not successful problem solvers: An eye movement study in primary school children. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 58–66.

Verschaffel, L., De Corte, E. ve Pauwels, A. (1992). Solving compare problems: An eye movement test of Lewis and Mayer's consistency hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 84*(1), 85-94.

Verschaffel, L., Greer, B. ve De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems.* Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Ek-1. Problem Türleri

İşlemle tutarlı anahtar sözcük içeren sözel problemler-TTÇÇ sözel problemleri

Toplama anahtar sözcüğü içeren ve toplama işlemi gerektiren problemler-TT

1)Ayşe annesiyle hayvanat bahçesine gittiğinde 8 kırmızı papağan ile 7 sarı papağan görmüştür. Ayşe toplam kaç papağan görmüştür?

4)Bir akvaryumda 12 tane balık vardır. Akvaryuma 7 balık daha ilave edilirse akvaryumda kaç balık olur?

8) Berk'in 9 tane hikâye kitabı, 8 tane de masal kitabı varsa toplam kaç kitabı vardır?

15)Ali arkadaşlarıyla bilyelerle oynamaya başladığında 12 tane bilyesi vardı. Ali'nin bilyeleri 7 tane artınca kaç bilyesi olur?

19) Görkem'in 11 tane kırmızı kalemi ve 9 tane kurşun kalemi vardır. Görkem'in toplam kaç tane kalemi vardır?

Çıkarma anahtar sözcüğü içeren ve çıkarma işlemi gerektiren problemler-ÇÇ

2)Ahmet'in 16 tane oyun kartı vardır. Ahmet oyun kartlarının 4 tanesini arkadaşlarına verdiğinde Ahmet'in kaç tane oyun kartı kalmıştır?

11)Mustafa'nın 17 tane pinpon topu vardır. Arkadaşlarıyla oyun oynarken 6 tanesi eksildiğinde kaç pinpon topu kalır?

14)Anneleri iki kardeşe eve gelirken 9 tane boncuk getirir. Kardeşler sabah kalktıklarında boncukların 7 tanesinin eksilmiş olduğunu görürler. Geriye kaç tane boncuk kalmıştır?

18) 18 arkadaş okulun bahçesinde oyun oynamaktadır. Oyundan 5 kişi çıktığında oyunda kaç kişi kalır?

İşleme tutarsız anahtar sözcük içeren sözel problemler-TÇÇT sözel problemleri

Toplama anahtar sözcüğü içeren ve çıkarma işlemi gerektiren problemler -TÇ

5)Yağmur 'un arkadaşları için yaptığı kekler toplam 17 tanedir. Yapılan keklerin 4 tanesi artmıştır. Kaç tane kek yenmiştir?

7)Ayça'nın doğum gününe davet ettiği 18 arkadaşından toplam 3 tanesi gelmemiştir. Ayça'nın doğum gününe kaç arkadaşı gelmiştir?

9)Gizem'in 13 kırmızı tokası ile 5 mavi tokası vardır. Gizem'in kırmızı tokaları mavi tokalarından kaç tane fazladır?

13)Rıza Amca'nın 19 koyunu ve Hüseyin Amca'nın 8 koyunu vardır. Rıza Amca'nın koyunları kaç tane fazladır?

17)Bir vazonun içinde güller vardır. Vazoya 8 gül daha katılınca 20 gül olmuştur. Başlangıçta vazoda kaç gül vardır?

Çıkarma anahtar sözcüğü içeren ve toplama işlemi gerektiren problemler-ÇT

3)Teneffüs zili çaldığında sınıftaki öğrencilerin 16 tanesi bahçeye çıkmış 4 tanesi sınıfta kalmıştır. Bu sınıfta kaç öğrenci vardır?

6)Funda'nın tokalarının 8 tanesi eksilince 7 tane tokası kalıyor. Funda'nın kaç tokası vardır?

12)Saklambaç oynayan çocukların 5 tanesi çıktığında 13 çocuk kalmıştır. Oyuna başlarken kaç çocuk vardır?

16)Bir tabaktaki 7 kurabiye eksildiğinde 9 kurabiye kalıyor. Tabakta kaç kurabiye vardır?

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the situations that creates complexity in word problems is whether or not the keywords in the problems are consistent with the mathematical operations required for the solution of such problems (Hegarty, Mayer ve Green, 1992; Hegarty, Mayer ve Monk, 1995; Pape, 2003). In a word problem containing consistent keywords, the relevant expression (for example, "more") is associated with the arithmetic operation (addition). However, when the word problem contains keywords that are inconsistent with the operation needed, these words (for example, "less") are not related to arithmetic operations (addition). There are studies dealing with the effects of keywords on the problem-solving performance of individuals from different age groups (Boonen, van der Schoot, Van Wesel, De Vries and Jolles, 2013; Hegarty, Mayer and Green, 1992; van der Schoot, Bakker Arkema, Horsley and van Lieshout, 2009). In this study, the aim is to examine the problem-solving performance of the students with regard to word problems that contain keywords that are consistent and inconsistent with the necessary mathematical operations, and to investigate the role of such expressions in the mathematical operation preferences of the students. In addition, the relationship between the students' academic achievement in the Turkish language and in mathematics courses and their problem-solving performance, is examined. The aim is also to reveal how the performance of the students with regard to problems which are stated in a way that is consistent and inconsistent with the operation needed to solve the problem varies, and is based on the academic achievement levels of the students. In relation to these aims, the study attempts to answer the following research question: "How do primary school students perform in the case of word problems that contain consistent and inconsistent keywords?"

Method

In an attempt to describe the existing situation, the survey method, which is a form of descriptive research, is used. The study consists of qualitative and quantitative parts. First the latter was carried out. In this part the students' performance with regard to problems that are either consistent or inconsistent with the operations needs is examined. In the qualitative part of the study the choice of the mathematical operation for both problem types, the reasons for the choice of operation, and the role of the keywords in this process, were examined in terms of three groups of students, namely high, medium and lower achievement groups with regard to courses in Turkish language and mathematics. The participants in the quantitative part of the study are 100 students in the third and fourth grades of primary schools. They were selected through convenience sampling. In the qualitative phase of the research, semi-structured interviews were conducted and the participants were selected through maximum variation sampling. The interviewees are twenty students grouped into three categories based on their academic achievement in Turkish language and mathematics courses. The data of the study were collected using word problems which were used in the study by İskenderoğlu, Akbaba-Altun and Olkun (2004). The verbal problems used in the study are in two categories - those with keywords that are consistent with the mathematical operation and those that are inconsistent. Whether or not student performance differs significantly based on their academic achievement levels in Turkish language and mathematics was tested with the use of one-factor variance analysis. Descriptive analysis was used to analyze the data obtained in the qualitative phase of the research. More specifically, this analysis included the rate of correct answers, the mathematical operations used by the participants, the reasons for choosing a particular operation, and their views about the effects of the keywords in the process.

Results

It is found that the student performance is much higher in the case of word problems with lexically-consistent keywords, compared with those with lexically-inconsistent keywords. The results of the analysis show that the problem-solving performance of the students varies in terms of their achievement in Turkish language and mathematics courses. The difference between students in the lower achievement groups compared with the other students becomes much clearer in problems with inconsistent keywords. The

consistence effect on the students' problem-solving performance were analysed through clinical interviews with twenty students from distinct achievement groups. When the participants were asked to justify their choices over the operations, the majority stated that they considered the keywords which were consistent and inconsistent with the operations. Problems with keywords that are inconsistent with the operations generally caused students in the lower and medium achievement group to choose incorrect operations to solve the problems. However, some students in the lower achievement group answered more than half of the questions incorrectly in both types of problem. This situation can be interpreted as the effects of factors other than the consistency effect on the lower achieving students' word problem solving performance.

Conclusion

The findings of the study indicate that students with low academic achievement in Turkish language performed lower with regard to the problems containing keywords that were inconsistent with the process. However, the academic achievement of the students in terms of Turkish language was evaluated according to their grades and teacher opinions. Their reading comprehension skills were not directly measured in the study. However, Boonen et al. (2016) suggest that reading comprehension skills may improve student performance in the case of problems which are semantically complex. Therefore, studies could be carried out to improve students' reading comprehension skills. The effects of such activities on their problem solving performance may be analysed in relation to problems involving contradictory concepts. Research suggests that some secondary and undergraduate students have difficulty in comprehending word problems due to their semantic patterns (Hegarty et al., 1995; Soylu, 2007; van der Schoot et al., 2009). Developing students' reading comprehension skills and teaching them how to deal with the semantic-linguistic features of word problems, especially in the primary school period, may positively support their performance when they are older.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 426-437.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 426-437.
DOI: 10.33308/26674874.2020342213

Çocukların Okula Hazırbulunuşluk Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi[1]

Şahika TORAN*
Erhan ALABAY**

Öz: Bu araştırmada çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu 5 yaşında toplam 174 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada Demografik Bilgi Formu, Bracken Temel Kavram Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formunun Okula Hazırbulunuşluk Alt Ölçeği ve Çocuklar için Problem Çözme Becerisi Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Normallik testi sonucunda normal dağılım gösteren veriler Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin çocukların problem çözme becerilerini açıklama gücünün yüksek olduğu, okula hazırbulunuşluk düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinde de artışın olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Erken Çocukluk Eğitimi, Okul Öncesi, Çocuk, Okula Hazırbulunuşluk, Problem Çözme Becerileri

Investigation of the Relation between Children's School Readiness Level and Problem-Solving Skills

Abstract: The aim of this study is to investigate the relationship between children's school readiness and their problem-solving skills. This study is designed by using correlational methods of quantitative research methodology. The study group consists of a total of 174 children 5 years old. Demographic Information Form, the School Readiness Subscale of Bracken Basic Concept Survey-Revised Form, and Problem-Solving Skill Scale for Children were used as data collection tools. In order to analyse normally distributed data according to variables Simple Linear Regression analysis were performed. It has been found that the level of school readiness of children is a higher factor in explaining children's problem-solving skills, and that their problem-solving skills increase as the level of school readiness increases.

Keywords: Early Childhood Education, Preschool, Child, School Readiness, Problem-Solving Skills

Geliş Tarihi: 23.05.2020 Kabul Tarihi: 11.07.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

[1] Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünden türetilmiştir.

* Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, e-posta: sahikayavuz@gmail.com, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-8304-3844
** Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, e-posta: erhan.alabay@sbu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4025-2352

Atıf için/ To cite:
Toran, Ş. ve Alabay, E. (2020). Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 426-437.

Okula hazırbulunuşluk ve problem çözme becerileri ile ilişkili yetkinliklerin çocuğun gerek gelişimsel, gerekse yaşamsal alanında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple bu iki yetkinlik arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmak, saptamak ve bu iki yetkinlik arasındaki ilişkinin sonuçlarına yönelik uygulamalar geliştirmek ve bunu erken yaşlarda çocuğa sunmak önemlidir. Hazırbulunuşluk, çocuğun akademik ve gelişimsel yetkinliğinin, bir şeyi yapabilirliğinin belli bir düzeye gelmesi, bir sonraki gelişimsel ve akademik yetkinlik basamağına hazır olmasını ifade etmekte ve çocuktan çocuğa da farklılık göstermektedir (Taylor, Clayton ve Rowley, 2004; Toran ve Temel, 2012). Okula hazırbulunuşluk ise çocuğun formal eğitim sisteminde karşı karşıya kalacağı, çocuk için karmaşık bir sistem olarak algılanan çevreye gelişimsel olarak hazır olması olarak kabul edilmektedir (Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle ve Calkins, 2006; Magnuson, Meyers, Ruhm ve Waldfogel, 2004). Okula hazırbulunuşluk sadece çocuğun değil aynı zamanda okulun da çocuk için hazır olmasını içermektedir. Bu bağlamda çocuk okul ikilisinin karşılıklı olarak değerlendirilmesi gelişimsel ve pedagojik hazırbulunuşluğun birbirini destekleyecek nitelikte olması önem taşımaktadır (Carlton ve Winsler, 1999). Bu bağlamda değerlendirildiğinde sadece okula hazırbulunuşluk değil yaratıcılık, problem çözme gibi birçok faktörün de göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerekir.

Problem çözme, bireyin günlük yaşamında kendi ihtiyacını karşılamak, yaşama uyum sağlamak için bilişsel becerilerle birlikte aynı zamanda sosyal-duygusal özellikleri de içeren karmaşık bir süreçtir (Arslan, 2012). Problem çözme becerisi, bireyi çözüme götürecek kuralların edinilmesidir. Problem çözme süreci, karşılaşılan durumun sorun olarak algılanması ile başlayıp sonuca ulaşmak için seçeneklerden uygun olanın tercih edilip uygulanmasını kapsamaktadır (Oğuz ve Köksal Akyol, 2015). Çocukların erken yaşlardan itibaren problem çözme becerilerinin desteklenmesi, çocuğun gerçek yaşama uyum sağlamasını kolaylaştırdığı belirtilmekte ve özellikle okul öncesi eğitimin problem çözme becerileri üzerinde etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Kelley, 2018). Çocuğa problem çözme için fırsat verildiğinde, çocuğun gözlem, karşılaştırma, bilgiyi değerlendirme, düzenleme gibi bilişsel yetenekleri geliştirdiği (Pouw, Van Gog, Zwaan, Agostinho ve Paas, 2018) gibi demokratik tutum ve davranışları da desteklenmektedir (Fawcett ve Garton, 2005).

Okula hazırbulunuşluk ve problem çözme becerilerini etkileyen birçok faktörün olduğu belirtilmektedir. Çocuğun okula hazırbulunuşluğu gelişim (Blair, 2002), yaşadığı sosyal deneyimler, içinde bulunduğu kültür (Ladd, Herald ve Kochel, 2006), ekonomik faktörler, aile yaşam tarzı ve yapısı (Forget-Dubois ve diğerleri, 2009) gibi faktörler tarafından etkilendiği bilinmektedir. Bunlarla birlikte çocuğun problem çözme becerileri üzerinde bilişsel, biyolojik ve çevresel faktörlerin etkili olduğu ifade edilmektedir. Özellikle problem çözme becerileri bilişsel eylem olarak değerlendirildiği için bilişsel yetkinlikleri etkileyecek çevre ve olanakları problem çözme becerileri üzerinde belirleyici olmaktadır (Pino-Pasternak, Whitebread ve Neale, 2018). Ayrıca beslenme, kronik hastalıklar gibi biyolojik olgunluğu doğrudan etkileyen faktörlerin de problem çözme becerilerini etkilediği vurgulanmaktadır (Gur ve Kocak, 2018). Bununla birlikte çocuğun çevresel kaynaklarının çocuğun gelişim alanlarını etkileyen uyaranlar, anne baba tutumları, aile yaşantısı, pedagojik olanaklar gibi faktörler çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemekle birlikte problem çözme becerisini de olumlu yönde etkilemektedir (D'zurilla ve Goldfried, 1971; Henderson, 2019).

Okula hazırbulunuşluk ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen araştırmalar olmamakla birlikte okula hazırbulunuşluk ve problem çözme becerileri ile ilişkili yeterliklere ilişkin araştırmaların yapıldığı bilinmektedir. Bu bağlamda Fusaro ve Smith (2018) yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenlerle birlikte çocukların merakı ve alıcı dil düzeyinin problem çözme becerileri ile ilişkili olduğunu, Fawcett ve Garton (2005) ise işbirliği yapan çocuklar ile bireysel olarak çalışan çocuklar arasında problem çözme becerileri bağlamında farklılığın olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte Pino-Pasternak ve diğerleri, (2018) problem çözme sürecinde işbirlikli öğrenme, kişilerarası sosyal diyalogun belirleyici olduğunu, Carpenter, Ansell, Franke, Fennema ve Weisbeck (1992) ise okula devam süresi arttıkça problem çözme becerilerinde de kayda değer artışın gözlemlendiğini saptamışlardır. Okula hazırbulunuşluk ile ilgili yapılan araştırmada (Mann, Hund, Hesson-McInnis ve Roman, 2017), bellek ve dürtü kontrolünün okula akademik hazırbulunuşluk, çocukların memnuniyetlerinin ise sosyal-duygusal hazırbulunuşluk üzerinde belirleyici

olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte okul öncesi eğitime devam süresinin çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerinde etkili olduğu (Lee, Han, Waldfogel ve Brooks-Gunn, 2018), çocuklara evde sunulan ortam, kitap destekleyici etkinliklerin okula hazırbulunuşluk üzerinde belirleyici olduğu (Wolf ve McCoy, 2019), okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu (Bayındır ve Biber, 2019), sosyoekonomik durum ve ailenin gelir düzeyinin çocukların okula hazırbulunuşluğu üzerinde belirleyici olduğu, sosyoekonomik farklılıkların çocuklar arasındaki okula hazırbulunuşluk farkını da yarattığı saptanmıştır (Reardon ve Portilla, 2016). Yapılan araştırmalar hem okula hazırbulunuşluk hem de problem çözme becerileri üzerinde belirleyici birçok faktörün olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuğun gelişiminde ve akademik yetkinliğinde önemli olan bu iki yeterlik alanının birbiri ile ilişkisinin incelenmesi araştırmanın özgün olduğunu da ortaya koymaktadır. Çocukların okula hazırbulunuşluk ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin açığa çıkarılması ve yönünün belirlenmesi ile erken çocukluk dönemine yönelik geliştirilecek mikro uygulamalara da yol göstermesi beklenmektedir. Bununla birlikte çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın sonuçlarının araştırmacılara okula hazırblunuşluk ve problem çözme becerilerinin farklı boyutlarını ele almalarına, incelemelerine ve araştırmalarına olanak sunması bakımından da önem taşımaktadır. Bu önem ile birlikte mevcut araştırmada, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Nicel araştırmalar, verilerin sayısal değerlerle ölçülebilir bir şekilde ifade edilmesi, aynı zamanda araştırma hipotezlerinin sayısal olarak da test edilmesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). İlişkisel tarama deseni, iki ve daha çok değişken arasında değişimin varlığını ya da değişimin şiddetini belirlemek için kullanılan nicel araştırma yöntemlerinden biridir. İlişkisel tarama deseninde belirlenen ilişkiler kesin bir sebep-sonuç ilişkisi olarak değerlendirilemez; ancak ilişkiye yönelik ipuçları vermektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Araştırmanın Çalışma Grubu ve Etik İlkeler

Bu araştırma için Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 08.11.2019 tarihli 19/144 sayılı karar ile Etik Kurul Onayı alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmış ve 4 kamuya bağlı anaokuluna devam eden çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında çocukların beş yaşında olması, okul öncesi eğitimden yararlanıyor olması, normal gelişim göstermesi, ebeveyn onayının olması çalışmaya katılmaya istekli ve gönüllü olması, dilediğinde araştırmadan ayrılması gibi belirlenmiş kriterler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ulaşmak için ebeveynlerle yüz yüze görüşmeler yapılmış, ebeveynlere açık ve anlaşılır bir dil ile araştırmanın amacı, araştırmanın uygulama biçimi, uygulanan formlar, ölçeklerin hangi amaçlar için kullanılacağı hakkında yazılı ve sözlü bilgi verilerek gönüllü onay formu ile izin alınmıştır.

Araştırmaya ebeveynlerin izni ile toplam 174 çocuk katılmış ve çocuklara ilişkin demografik dağılım Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo I
Katılımcıların demografik değişkenlerine göre dağılımı

Demografik Değişkenler		N	%
Çocukların Cinsiyeti	Kız	83	47.7
	Erkek	91	52.3
	Toplam	**174**	**100.0**
Çocukların Okula Devam Süresi	0-10 ay	26	14.9
	11-20 ay	50	28.7
	21-30 ay	66	37.9

	31-50 ay	32	18.4
	Toplam	**174**	**100.0**
Ebeveynlerin Algıladıkları Gelir Düzeyi	Düşük gelir düzeyi	14	8.0
	Orta gelir düzeyi	142	81.6
	Yüksek gelir düzeyi	18	10.4
	Toplam	**174**	**100.0**
Annelerin Yaş Dağılımı	20-29 yaş arası	13	7.5
	30-39 yaş arası	119	68.4
	40-49 yaş arası	42	24.1
	Toplam	**174**	**100.0**
Babaların Yaş Dağılımı	30-39 yaş arası	93	53.4
	40-49 yaş arası	69	39.7
	50-59 yaş arası	12	6.9
	Toplam	**174**	**100.0**
Annelerin Öğrenim Durumu	Okur-yazar	2	1.1
	İlkokul mezunu	13	7.5
	Ortaokul mezunu	19	10.9
	Lise mezunu	37	21.3
	Ön lisans mezunu	17	9.8
	Lisans mezunu	62	35.6
	Lisansüstü mezunu	24	13.8
	Toplam	**174**	**100.0**
Babaların Öğrenim Durumu	İlkokul mezunu	12	6.9
	Ortaokul mezunu	7	4.0
	Lise mezunu	51	29.3
	Ön lisans mezunu	10	5.7
	Lisans mezunu	82	47.1
	Lisansüstü mezunu	12	6.9
	Toplam	**174**	**100.0**
Kardeş durumu	Kardeş var	124	71.3
	Kardeş yok	50	28.7
	Toplam	**174**	**100.0**
Kardeş Sayısı	Kardeşi olmayan	50	28.7
	1 Kardeşi olan	89	51.1
	2 ve üzeri kardeşi olan	35	20.2
	Toplam	**174**	**100.0**
Evde Bakım Sağlayan Kişi	Anne/Baba	143	82.2
	Aile üyeleri	25	14.4
	Bakıcı	6	3.4
	Toplam	**174**	**100.0**
Okul Dışında Sürekli Alınan Eğitim Durumu	Sürekli eğitim alan	23	13.2
	Eğitim almayan	151	86.8
	Toplam	**174**	**100.0**

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunun demografik değişkenlerine bakıldığında cinsiyeti, okul öncesi eğitime devam süreleri, ebeveynlerin algıladıkları gelir düzeyi, yaşı, öğrenim düzeyi, çocukların kardeş sayısı, çocuklara okul dışında bakım sağlayan kişi ve okul dışında sürekli alınan eğitim durumu gibi değişkenlerin sayı ve yüzdelikleri verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların cinsiyet dağılımlıların (kız=%47.7; erkek= %52.3) birbirine yakın olduğu, çocukların çoğunun okula devam etme süresinin 21-30 ay arasında (%37.9) olduğu, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun algıladıkları gelir düzeylerinin orta düzeyde (%81.6) olduğu, annelerin çoğunluğunun yaş dağılımının 30-39 yaş (%68.4) olduğu, babaların çoğunluğunun yaş dağılımının da benzer şekilde 30-39 yaş (%53.4) olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte annelerin (%35.6) ve babaların (47.1) büyük çoğunluğunun lisans mezunu oldukları, çocukların büyük çoğunluğunun en az bir kardeşinin olduğu (%71.3; %51.1), çocuklara evde bakım sağlayanların büyük çoğunluğunun anne-babaları (%82.2) olduğu ve son olarak okul dışında sürekli bir eğitim alamayan çocuk oranının (%86.8) yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklara ait kimlik bilgilerini açığa çıkarmayacak bilgileri içeren Demografik Bilgi Formu, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek için Bracken Temel Kavram Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formunun Okula Hazırbulunuşluk Alt Ölçeği ve çocukların problem çözme becerilerini belirlemek için ise Çocuklar için Problem Çözme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu'nda toplam 12 demografik soru yer almaktadır. Bu soruların çocukların yaşı, çocukların cinsiyeti, okul öncesi eğitime devam etme süresi, ebeveynlerin algıladıkları gelir düzeyi, anne babanın yaşları, öğrenim durumları, çocuğun kardeşinin olup olmadığı ve kardeş sayısı, çocukla okul dışında evde ilgilenen kişinin kim olduğu ve çocuğun okul dışında sürekli aldığı bir eğitim olup olmadığını içeren sorulardan oluşmaktadır.

Bracken Temel Kavram Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu Bruce A. Bracken tarafından 1984 yılında geliştirilmiş, 1994 yılında yeniden gözden geçirilmiştir (Bracken, 1998). Uğurtay Üstünel (2007) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılan ölçeğin çocukların kavram gelişim düzeylerini, yaş gruplarına göre beklenen kavram gelişim düzeyini ayırt etmede 3, 4 ve 5 yaş çocuklar için geçerliliği yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte ölçeğin güvenirliği ise KR-20 güvenirliği ölçek toplam için 0.98; 3 yaş için 0.98; 4 yaş için 0.99 ve 5 yaş için 0.98 olduğu saptanmış ve elde edilen bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir. Okula Hazırbulunuşluk Alt Ölçeğine ilişkin yapılan geçerlik çalışmasında çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri, yaş gruplarına göre beklenen okula hazırbulunuşluk düzeyini ayırt etmede 3, 4 ve 5 yaş için geçerliliğin yüksel olduğu, güvenirlik için okula hazırbulunuşluk için KR-20 güvenirliği toplam için 0.96; 3 yaş için 0.93; 4 yaş için 0.94 ve 5 yaş için 0.93 olduğu bulunmuştur.

Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) çocukların problem çözme becerilerinin belirlenmesi amacı ile Oğuz ve Köksal Akyol (2015) tarafından geliştirilmiştir. Çocukların problem çözme becerilerini belirlemeye yönelik olarak çocukların karşılaştıkları problem durumları dikkate alınarak on sekiz maddelik bir problem durumu listesi bulunmakta ve çocuklardan sunulan bu problem durumlarına yönelik çözüm geliştirmeleri beklenmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması için kapsam geçerlik indeksi ve açımlayıcı faktör analizi yapılmış, kapsam geçerliği indeksi 0.99; maddelerin çizimlere uygunluk düzeyinin kapsam geçerliği indeksi 0.95 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğu elde edilen verilerin ölçeğin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için araştırmacılar Cronbach Alfa İç Tutarlılık Anlamında Güvenirlik Katsayısı ve Test–Tekrar Test Kararlılık Anlamında Güvenirlik Katsayısını hesaplamışlardır. Yapılan analizlere göre ölçek tek boyutlu olduğu için ölçeğin güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçek toplam için KR20 0.86 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Okul öncesi dönem çocuklarının hazırbulunuşluk düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleme amacı doğrultusunda Bracken Temel Kavram Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formunun Okula Hazırbulunuşluk Alt Ölçeği ve Çocuklar için Problem Çözme Becerisi Ölçeği ölçme araçları ile toplanan verilerin analizi için öncelikle veriler normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov analizi ile sorgulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda hazırbulunuşluk ve problem çözme beceri düzeyleri verilerine ait bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo II

Hazırbulunuşluk ve problem çözme beceri düzeylerine ait normallik analizi bulguları

Değişken	Betimsel İstatistik					Normal Dağılım Analizi		
	N	$\overline{X}$	ss	Çarpıklık değeri	Basıklık değeri	Kolmogorov-Smirnov	sd	p
Okula Hazırbulunuşluk	174	67.14	9.55	-0.106	-0.608	0.105	174	0.000*
Problem Çözme Becerisi	174	42.20	8.03	0.000	-0.523	0.076	174	0.017*

$p<0.05$

Hazırbulunuşluk ve problem çözme beceri düzeylerine yönelik okul öncesi dönem çocuklarından toplanan veriler yapılan Kolmogorov-Simirnov analizi bulgularına göre normal dağılım göstermediği

söylenebilir (p<0.05). Ancak sosyal bilimlerde ele alınan değişkenlerin doğa bilimlerindeki değişkenler gibi kesin bir normal dağılım göstermesi beklenemez. Bu yüzden Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre sosyal bilimlerde verilerin normal dağılım gösterdiğini söyleyebilmek için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 arasında olması, George ve Mallery'e (2010) göre ise bu değerlerin -2 ve +2 arasında olması yeterlidir. Bu varsayımdan yola çıkarak bu araştırmada hazırbulunuşluk ve problem çözme beceri düzeylerine yönelik okul öncesi eğitim çocuklarından toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Hazırbulunuşluk düzeyi çarpıklık değeri= -0.106; basıklık değeri= -0.608 ve Problem çözme becerileri çarpıklık değeri= 0.000; basıklık değeri= -0.523). Normallik testi sonucunda normal dağılım gösteren veriler Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyinin çocukların problem çözme becerilerinin bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin yordama modeli geliştirilmiştir. Bu modele ilişkin yapılan analizler Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo III

Çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri ve problem çözme beceri düzeylerine ait betimsel istatistik analiz sonuçları

	N	$\overline{X}$	ss
Okula Hazırbulunuşluk Düzeyi	174	67.14	8.03
Problem Çözme Becerileri	174	42.20	9.55

Tablo 3 değerlendirildiğinde çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyinin aritmetik ortalamasının $\overline{X}$=67.14; ss=8.03 olduğu, problem çözme becerilerinin aritmetik ortalamasının $\overline{X}$=42.20; ss=9.55 olduğu saptanmıştır. Bu ortalamalara göre çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin orta düzeyde olduğu (Uğurtay Üstünel, 2007), problem çözme becerilerinin ise toplam puanın ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür (Oğuz ve Köksal Akyol, 2015).

Tablo IV

Çocuklarının hazırbulunuşluk düzeyleri ve problem çözme becerilerine ait model özeti

		R	R^2	F	p
Okula Hazırbulunuşluk Düzeyi	**Problem Çözme Becerileri**	0.850	0.722	447.27	0.000*

*p<0.05

Tablo 4'te çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri ve problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyli ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir (R= 0.85). Ayrıca Tablo 4 incelendiğinde çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin problem çözme becerilerine ilişkin toplam varyansın %72'sini açıkladığı görülmektedir (R^2= 0.72). Aynı zamanda çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri ve problem çözme becerilerini yordama durumunu analiz etmek üzere kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu da görülmektedir (F=447.27; p=0.000).

Tablo V

Çocuklarının hazırbulunuşluk düzeylerinin problem çözme becerilerini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-5.780	2.29	0.850	-2.52	0.013*	0.850	0.850
Okula Hazırbulunuşluk Düzeyi	0.715	0.34		21.15	0.000*		

*p<0.05

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocuklarının hazırbulunuşluk düzeyleri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin yönünün pozitif ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (İkili r= 0.85). Aynı zamanda diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönünün değişmeyerek aynı kaldığı görülmektedir (Kısmi r= 0.85).

Tablo 5'teki bulgular doğrultusunda çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerinin problem çözme

becerilerini yordamasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde oluşmuştur: *Problem çözme becerileri =-5,780 + (0,715xhazırbulunuşluk düzeyi)*. Bu model doğrultusunda çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinde oluşacak bir birimlik artışın problem çözme beceri düzeylerinde 0,715 puanlık bir artışa neden olacağı söylenebilir. Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri çocukların problem çözme becerilerinin bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin geliştirilen yordama modeline göre çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin çocukların problem çözme becerilerini açıkladığı, okula hazırbulunuşluk düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin de artışın kaydedildiği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyinin orta düzeyde olduğu, problem çözme becerilerinin ise toplam puanın ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyinin çocukların problem çözme becerilerinin bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin geliştirilen yordama modelini test etmek için yapılan basit doğrusal regresyon analizine göre çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin çocukların problem çözme becerilerini açıkladığı saptanmıştır. Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin yönünün pozitif ve yüksek düzeyde olduğu, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinde de artışın olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sonucuna göre çocukların okula hazırbulunuşluk ve problem çözme becerileri arasında yüksek bir ilişki olduğu yapılan araştırmaların bu bulguya paralel olduğu görülmüştür. Webster-Stratton ve Reid (2004) tarafından yapılan araştırmada çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin çocukların problem çözme becerilerini yordadığı, çocukların problemler karşısında daha yaratıcı çözümler geliştirdiği tespit edilmiştir. Benzer bir araştırma da Mashburn ve Henry (2004) tarafından yapılmış, çocukların okula hazırbulunuşluklarının çocukların akademik yeterlilikleri, problem çözme becerileri ve sosyal ilişkileri üzerine belirleyici olduğu saptanmıştır. Bir başka araştırmada da Gullo (2018) tarafından yapılmış, dezavantajlı risk altındaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin çocukların akademik yetkinlikleri üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu saptamakla birlikte aynı zamanda problem çözme becerileri de olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Bernier, Beauchamp ve Cimon-Paquet (2020) tarafından yapılan güncel bir araştırmada 15 aylıktan itibaren okul öncesi eğitimden yararlanan çocuklar 6 yaşına kadar izlenmiş, bu süre içerinde çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyinin de süreye bağlı olarak yükseldiği, akademik yetkinlikler, gelişimsel yeterliliklere paralel olarak problem çözme becerisinin okula hazırbulunuşluk ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Okula hazırbulunuşluğun çocukların problem çözme becerilerini yordadığına ilişkin Burchinal ve diğerlerinin (2020) yaptığı araştırmada ise bilişsel ve sosyal duygusal yetkinliklerin okula hazırbulunuşluk üzerinde belirleyici olduğu, okula hazırbulunuşluğu yüksek çocukların problem çözme becerilerini de açıkladığı saptanmıştır. Yapılan bu araştırmalar mevcut araştırmanın bulgusu ile paralel olduğu ancak çocukların okula hazırbulunuşluk ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik Türkiye'de bir araştırmaya rastlanılmamış olması araştırmanın sonucunu Türkiye merkezli araştırmalarla tartışmayı da sınırlandırmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika geliştiricilere yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu araştırmada yöntem olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır, araştırmacıların okula hazırbulunuşluk ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi açığa çıkaracak deneysel, nitel, etnografik ve karma araştırma yöntemleri ile araştırma yapmaları önerilir. Araştırmanın çalışma grubu büyüklüğü bu araştırma için yeter sayıda olmasına rağmen daha büyük gruplarla demografik çeşitlilik dikkate alınarak araştırma yapmaları önerilir. Okula hazırbulunuşluğun çocukların problem çözme becerilerini yüksek düzeyde yordadığı saptanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini destekleyecek pedagojik içeriğe sahip eğitim programlarının uygulanması, eğitim programının ve ortamının zengin uyarıcı içerikle donatılması önerilir. Bununla birlikte özellikle politika belirleyicilerin çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma sürelerini uzatacak politikalar geliştirmeleri, okul öncesi eğitimin en az bir yılının zorunlu yapılması önerilir. Son olarak ebeveynlerin çocukların okula hazırbulunuşluğunu destekleyecek aktiviteleri ev ortamında çocuklara sunmaları, çocukları

destekleyen zengin uyarıcı çevre ve uygulamaları çocuklarına sunmaları önerilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği mevcut araştırmada araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenirliği ile sınırlıdır. Bununla birlikte mevcut araştırma sadece 5 yaşındaki 174 çocukla sınırlıdır. Araştırmanın verileri toplandıktan sonra yığılımın orta sosyoekonomik düzey ailelere yığıldığı dolayısıyla bu dağılım araştırmanın sınırlığı olarak kabul edilebilir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Bu araştırmanın tasarımı, verilerinin toplanması, analizlerinin yapılması, bulguların sunumu ve tartışmanın yapılması birinci yazar tarafından, araştırmanın gözden geçirilmesi, düzeltmelerinin yapılması, araştırmaya son halinin verilmesi ikinci yazar tarafından yapılmıştır.*

Çatışma beyanı: *Araştırmada, yazarların kendi içinde ve diğer kişi/kurum/kuruşlarla herhangi bir çıkar çatışması söz konusu yoktur.*

Destek ve teşekkür: *Araştırmada istatistiksel analizleri noktasında görüş ve düşünceleri ile katkı sunan Marmara Üniversitesi öğretim üyesi Dr. Bülent Özden'e teşekkür ederiz.*

Kaynaklar

Arslan, A. (2012). *6 yaş grubu çocuklarda genel problem çözme becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim dalı, Ankara.

Bayındır, D. ve Biber K. (2019). 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 135-154.

Bernier, A., Beauchamp, M. H. ve Cimon-Paquet, C. (2020). From early relationships to preacademic knowledge: A sociocognitive developmental cascade to school readiness. *Child Development*, *91*(1), 134-145.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, *57*(2), 111-127.

Bracken, B. A. (1998). *Examiner's manual for the Bracken Basic Concept Scale—Revised.* San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Burchinal, M., Foster, T. J., Bezdek, K. G., Bratsch-Hines, M., Blair, C., Vernon-Feagans, L. ve Family Life Project Investigators. (2020). School-entry skills predicting school-age academic and social–emotional trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*, *51*(2), 67-80.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Carlton, M. P. ve Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School psychology review*, *28*(3), 338-352.

Carpenter, T. P., Ansell, E., Franke, M. L., Fennema, E. ve Weisbeck, L. (1993). Models of problem solving: A study of kindergarten children's problem-solving processes. *Journal for Research in Mathematics Education*, *24*(5), 428-441.

D'zurilla, T. J. ve Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal psychology*, *78*(1), 107-126.

Fawcett, L. M. ve Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving

ability. *British Journal of Educational Psychology*, *75*(2), 157-169.

Forget-Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J. P., Pérusse, D., Tremblay, R. E. ve Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child Development*, *80*(3), 736-749.

Fusaro, M. ve Smith, M. C. (2018). Preschoolers' inquisitiveness and science-relevant problem solving. *Early Childhood Research Quarterly*, *42*(1), 119-127.

George. D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10. bs.). Boston: Pearson.

Gullo, D. F. (2018). A structural model of early indicators of school readiness among children of poverty. *Journal of Children and Poverty*, *24*(1), 3-24.

Gur, C. ve Kocak, N. (2018). The effect of TMPT program on pre-school children's social problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, *73*, 77-94.

Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B. ve Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*(4), 431-454.

Henderson, M.S. (2019). *Effects of maternal employment status on infant communication and problem solving* (Doktora Tezi). Grand Canyon University, Arizona.

Kelley, L. (2018). Solution stories: A narrative study of how teachers support children's problem solving. *Early Childhood Education Journal*, *46*(3), 313-322.

Ladd, G. W., Herald, S. L. ve Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*, *17*(1), 115-150.

Lee, R., Han, W. J., Waldfogel, J. ve Brooks-Gunn, J. (2018). Preschool attendance and school readiness for children of immigrant mothers in the United States. *Journal of Early Childhood Research*, *16*(2), 190-209.

Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. ve Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American educational research journal*, *41*(1), 115-157.

Mann, T. D., Hund, A. M., Hesson-McInnis, M. S. ve Roman, Z. J. (2017). Pathways to school readiness: Executive functioning predicts academic and social–emotional aspects of school readiness. *Mind, Brain, and Education*, *11*(1), 21-31.

Mashburn, A. J. ve Henry, G. T. (2004). Assessing school readiness: Validity and bias in preschool and kindergarten teachers' ratings. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *23*(4), 16-30.

Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *44*(1),105-122.

Pino-Pasternak, D., Whitebread, D. ve Neale, D. (2018). The role of regulatory, social, and dialogic dynamics on young children's productive collaboration in group problem solving. *New directions for child and adolescent development*, *2018*(162), 41-66.

Pouw, W., Van Gog, T., Zwaan, R. A., Agostinho, S. ve Paas, F. (2018). Co-thought gestures in children's mental problem solving: Prevalence and effects on subsequent performance. *Applied Cognitive Psychology*, *32*(1), 66-80.

Reardon, S. F. ve Portilla, X. A. (2016). Recent trends in income, racial, and ethnic school readiness gaps at kindergarten entry. *AERA Open*, *2*(3), 1-18. doi: 10.1177/2332858416657343

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). *Boston: Pearson Education Limited.*

Taylor, L. C., Clayton, J. D. ve Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of general psychology*, *8*(3), 163-178.

Toran, M. ve Temel, F.Z. (2012). An examination of Turkish preschool curriculum's effect on children's concept acquisition. *Procedia-Social and Behavior Sciences 47*, 594-599. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.701

Uğurtay Üstünel, A. (2007). *Bracken temel kavram ölçeği gözden geçirilmiş formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Webster-Stratton, C. ve Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, *17*(2), 96-113.

Wolf, S. ve McCoy, D. C. (2019). Household socioeconomic status and parental investments: Direct and indirect relations with school readiness in Ghana. *Child Development*, *90*(1), 260-278.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Competencies linked to school readiness and problem-solving skills are thought to have an important impact on both the developmental phases and life skills of the child. For this reason, it is important to reveal and identify the relationship between these two competencies and to develop practices based on the results of the relationship between these two competencies and make them available to the child at an early age. Readiness, varying from child to child, refers to the child's academic and developmental competence, the ability to do something at a certain level, and to be ready for the next developmental and academic competency phase (Taylor, Clayton & Rowley, 2004). School readiness is considered to be developmentally ready for the environment, the complicated system, which the child will face during the formal education system. Problem solving is a complex process that includes cognitive skills, as well as social-emotional features; the needs of the individual in adapt the daily life (Arslan, 2012). Problem solving skill is the acquisition of rules that will lead the individual to a solution. The problem-solving process involves the range from recognizing a problem to choosing and applying the appropriate options to reach the result (Oğuz & Köksal Akyol, 2015).

In the present study, the aim is to examine the relationship between children's school readiness and problem-solving skills.

Method

This quantitative research is designed as a correlational study. Quantitative research is expressing data in a measurable way with numerical values and testing research hypotheses numerically (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011). Correlational study is one of the quantitative research methods used to determine the presence of change between two and more variables and the severity of change (Sönmez & Alacapınar, 2014). For this research, ethics approval was obtained from Sağlık Bilimleri University (Health Sciences University), Hamidiye Non-Interventional Research Ethics Committee with the decision dated 08.11.2019 dated 19/144. The study group consists of 174 children, 5 years old, with the permission of the parents. In the research, the Demographic Information Form, which contains questions that will not reveal the identity of the children, the Bracken Basic Concept Scale Revised Form of the School Preparedness Scale for Children and the Problem-Solving Skill Scale for Children to determine the problem solving skills of the children were used as data collection tools. Based on the normality test, data were analyzed using Linear Regression.

Results

The arithmetic mean of the school readiness level of children was found out to be $\overline{X} = 67.14$; ss = 8.03, arithmetic mean of problem-solving skills to be $\overline{X} = 42.20$; ss = 9.55. According to these averages, the level of school readiness of children was moderate (Uğurtay Üstünel, 2007), and problem-solving skills were above the average of the total score (Oğuz & Köksal Akyol, 2015). There is a strong, positive and significant relationship between children's readiness and problem-solving skills ($r = 0.85$, $p<.000$). In addition, it has been found out that children's readiness levels explain 72% of the total variance related to problem solving skills ($R^2 = 0.72$). It is also seen that the regression model developed to see the prediction between the readiness levels and problem-solving skills of children is significant ($F = 447.27$; $p = 0.000$). There is a significant relationship between readiness levels and problem-solving skills of the children in the study group of the study. It has been determined that the direction of the relationship between school readiness levels and problem-solving skills of children is positive and high (Bivariate $r = 0.85$). At the same time, when the other variables are controlled, the level and direction of the relationship between the two variables remain unchanged (Partial $r = 0.85$).

Conclusion

In the study, where the relationship between school readiness levels and problem-solving skills of children was examined, it was observed that the level of school readiness of children was medium and problem-solving

skills were above the average of the total score. According to the simple linear regression analysis conducted to test the predictive model developed for whether school readiness level of children is a predictor of their problem-solving skills, it was determined that the level of school readiness of children explained their problem-solving skills. It was found that the relationship between the school readiness levels and problem-solving skills of the children was positive and strong, and the problem-solving skills increased as the level of school readiness increased.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 438-450.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 438-450.
DOI: 10.33308/26674874.2020342197

"We Enjoyed Our Childhood to The Fullest": Early Childhood Teachers' Risky Play Memories and Risky Play Managements

Sadiye KELEŞ*
Özlem YURT**

Abstract: The aim of the study is to evaluate the relationship between early childhood teachers' risky play experiences, their injury histories in their childhood and risky play management strategies they used as a teacher. 190 early childhood teachers participated in this study. Data were collected through a semi- structured interview form. Only play with great heights (climbing up a tree) and play with high speed (swinging on playground swings) were included in the semi-structured interview form. Scenario-based, black and white drawings were used as a data collection tool. Results showed that teachers' risky play histories, injury histories and their management strategies at play with great heights are independent of each other. However, a different pattern was identified for play with high speed (swinging on playground swings). This result provides an opportunity to discuss whether teachers' injury histories at specific risky play categories, may affect their risky play management strategies.

Keywords: Early Childhood Teachers, Play Memories, Injury Histories, Risky Plays

"Biz Çocukluğumuzu Dolu Dolu Yaşadık": Okul Öncesi Öğretmenlerinin Riskli Oyun Anıları ve Riskli Oyunu Yönetim Stratejileri

Öz: Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin, çocukluk çağlarında riskli oyuna dahil olma durumlarının, yaralanma geçmişlerinin ve sınıflarına devam eden çocukların riskli oyunlarını yönetirken kullandıkları stratejilerin incelenmesidir. Araştırma, öğretmenlerin çocukluk yıllarına ait riskli oyun geçmişleri, yaralanma geçmişleri ve çocukların riskli oyunlarında kullandıkları stratejiler ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışmaya 190 öğretmen katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna sadece büyük yüksekliklerde (ağaca tırmanmak) ve yüksek hızda oyun (oyun parkı salıncağında sallanmak) kategorileri dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak senaryoya dayalı, siyah beyaz çizimlerin olduğu durum kartları kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin riskli oyun geçmişlerinin, yaralanma geçmişlerinin ve büyük yükseklikteki riskli oyunları yönetim stratejilerinin birbirinden bağımsız olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, yüksek hızda riskli oyun (salıncakta sallanma) için farklı bir desen tanımlanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin belirli riskli oyun kategorilerindeki yaralanma geçmişi durumlarının riskli oyun yönetimi stratejilerini etkileyip etkilemeyeceğini tartışma fırsatı sunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Öğretmenleri, Oyun Anıları, Yaralanma Geçmişi, Riskli Oyun

Received: 17.04.2020 Accepted: 15.07.2020 Article Type: Research Article

* Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Department of Preschool Education, Zonguldak, Turkey, e-mail: sadiyekeles@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3552-363X
** Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Department of Preschool Education, Trabzon, Turkey, e-mail: ozlemyurt37@gmail.com, ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6851-9974

To cite/Atıf için:
Keleş, S. & Yurt, Ö. (2020). "We enjoyed our childhood to the fullest": Early childhood teachers' risky play memories and risky play managements. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 438-450.

Increasing frequency of adverse conditions, such as obesity and hyperactivity observed in childhood, the research investigating the effect of residential area and outdoor experiences of young children on the prevention of these adverse conditions has gained momentum especially in the last 5 years (Dadvand et al., 2014; Herrington and Brussoni, 2015; McCurdy, Winterbottom, Mehta, and Roberts, 2010). There are strong findings that outdoor environments and outdoor plays not only affect the well-being of children but also contribute to their social, emotional, cognitive, and motor development (Hirose, Koda, and Minami, 2012; Waters and Maynard, 2010). Outdoor spaces are one of the environments that support children's initiatives, especially in early childhood. These initiatives can be varied. It is known that a part of children's physical interventions (%20) undoubtedly comprises outdoor risky plays (Sandseter, Kleppe and Sando, 2020). Risky plays are defined as engaging and exciting forms of play preferred by children, often involving the risk of physical injury (Sandseter, 2007). Children participate in risky plays for excitement, testing their physical limits, satisfying their curiosity and needs (Keleş and Yurt, 2018). Two aspects of the risky plays are emphasized in terms of positive and negative various developmental opportunities due to the childhood injuries. Findings from research conducted in different fields of science in recent years point to the importance of risky plays in creating a balance between the reduction of children's injuries and the use of various developmental (such as risk management skills, initiative, self-confidence, resilience, self-regulation) opportunities (Brussoni, Olsen, Pike, and Sleet, 2012).

Many factors have an impact on children's risk-taking decisions. It is generally possible to divide these factors into two groups: Child relevant factors (age, gender, mood, motivation, past experiences, personality traits, etc.) and contextual factors (parents, teachers, siblings, peers, media, instant contextual demands, etc.) (Morrongiello and Matheis, 2007). The contextual structure is an important factor in supporting risky plays. Environments, as a contextual structure, where children are let to take and manage risk, are critical to children's safety (Brussoni et al., 2012).

The physical environments of early childhood education, centers, kindergartens, and playgrounds (such as gardens, parks) must be organized in such a perfectly safe way that offers various opportunities for risky play. Recent findings prove that providing children with options for risky play activities in school environment contributes to improve children's risk perceptions and risk competence (Lavrysen et al., 2017). Different contextual structures provide different opportunities for risky plays. Sandseter (2009a), for example, indicate that children attending nature and outdoor kindergarten tend to take higher levels of risk when compared to children attending an ordinary kindergarten. However, the lack of necessary security arrangements in the playgrounds can create a barrier for teachers (Little, Wyver, and Gibson, 2011). Naturally, the opportunities offered by the physical environment and the approach of the people near the child, in this sense, parents, and teachers, play an important role in overcoming obstacles of the risky play. These findings increase the valuable role of teachers in promoting risky play in early childhood.

Teachers' beliefs and attitudes towards children's risky play

van Rooijen and Newstead (2017) proposed a current and a systematic model for early childhood education professionals' behaviors towards children's risk-taking during play. According to this model, the behaviors of professionals towards children's risk-taking in plays are particularly influenced by five factors namely; (1) constructs of children, (2) teachers' attitudes to risk, (3) teacher-parent relationships, (4) regulatory factors and (5) cultural factors. When examined from the perspective of personal attitudes towards risk, it is possible to say that teachers commonly agree on the benefits of children's risky play experiences (Bento, 2017; Little, Sandseter, and Wyver, 2012).

However, teachers' views on the benefits do not show parallelism with their practices for creating opportunities for risky play contexts and strategies for children's risky plays (Bento, 2017). This asymmetrical situation is explained by teachers' opinion that children's physical health is of primary importance (Güler and Demir, 2016) and the lack of adequate security measures in playgrounds (Alat, Akgümüş, and Cavalı, 2012; Güler and Demir, 2016). According to van Rooijen and Newstead's model (2017), the teacher-parent relationship is another factor that guides teachers' behaviors. Parents have various concerns about their

children playing outdoors. Some of these concerns include violation of traffic rules, traffic jam, malicious strangers, risk of kidnapping and injury (Kalburan, 2014). Parents' common concern about risky plays specifically is the possibility of being injured. Therefore, they expect schools and teachers provide safe environments for their children. It is possible to think that this expectation causes teachers to face a dilemma in supporting risky play. Another factor that affects teachers' practices about children's risky play is the environment, which is organized for safety. Teachers can intervene in risky plays due to poor safety measurements (Alat et al., 2012). When this matter is examined from a cultural perspective, it is demonstrated that teachers' views in children's play are affected by culture (Rentzou et al., 2019; Wu and Rao, 2011). Cultural differences are like those of risky play. For example, McFarland and Laird (2018) determined that Australian teachers consider outdoor risk games more important than US teachers.

Consequently, the efforts having an insight into teachers' thoughts, practices about risky plays and barriers in risky plays, involving children, are quite new. The systematic model proposed by van Rooijen and Newstead in 2017 has provided an insight into future research.

- Findings on teachers' restrictions on risky play for security reasons with having the knowledge about the impact of risky play in child development (Güler and Demir, 2016),

- The presence of research that restrictive strategies for risky play arise from environmental settings (Alat et al., 2012),

- Comparison of teachers' views about risky plays in different cultures (Mcfarland and Laird, 2018) have risen the need of examining personal attitudes of teachers' towards risk and testing the direction of its effectiveness in the model of the van Roijen and and Newstead (2017). It is possible to relate teachers' personal attitudes concerning risk with the value they give on risky play and their risky play experiences.

There are some findings that professional developmental training for teachers' beliefs and practices in risky plays, caused various changes in their practices even if not in their beliefs (Vu, Han, and Buell, 2015). At this point, the resistance of teachers to change their beliefs makes the formation process of teachers' beliefs more important. Accordingly, understanding how their beliefs are formed in risky plays, gains importance in terms of foreseeing their behaviors towards risky plays. One of the structures that shape teachers' values related to educational practices, beliefs and expectations might be their childhood (Van Hook, 2002).

Childhood memories and practices of teachers

While there are strong structures suggesting that past lives of adults effect their present tendencies and approaches, there is also finding that reveals this situation (Marshall, Ireland, and Dalton, 2015; Puhl and Schwartz, 2003). Although there are various findings about the age that adults could recall from their earliest memories, studies show that 5 or 6 and a half-year of age are commonly accepted (Wells, Morrison, and Conway, 2014). Although there are different determinations about the age on which the earliest childhood recollections of adults' focus, it is commonly recognized that age is particularly 5 or 6 and a half years of age (Wells et al., 2014). Studies revealed that gender (Davis, 1999), culture (Mullen, 1994; Peterson, Wang, and Hou, 2009; Wang, 2001) and quality of memories are listed as the determinant factors for recalling childhood memories. It will not be wrong to claim that risky plays, children involve with motivation sources such as excitement, pleasure, relieving curiosity and pushing physical boundaries (Keleş and Yurt, 2018; Sandseter and Kennair, 2011), can be remembered more easily than other memories in terms of their nature and emotions they make children experience.

Accordingly, in the analysis of chronological changes in child play in micro level, comparison of child plays of early childhood teachers' and child plays of present children can present an important analysis. In a study for realizing this analysis (Doliopoulou and Rizou, 2012), majority of teachers indicate that there are no changes between their childhood plays and current child plays of children attending their classes. Besides, it is established that teachers, who believe there are changes in child play due to time, justify lack of time and space as a reason for these changes. In another parallel study with early childhood teachers, carried by Sandberg and Samuelsson (2003), showed that teachers shared the idea that present children have more

outdoor plays when compared to outdoor plays of their childhood. As is seen, teachers emphasize play settings and idealize their childhood years in terms of play comparison (Sandberg and Samuelsson, 2003). In the light of this information, it is undoubtedly worth to analyze the impact of playgrounds and play opportunities of teachers had in their childhood, on present teaching practices. Van Hook's (2002) research inspired the configuration of this problem. In a study Van Hook (2002) conducted with preservice teachers has asked to share their earliest childhood memories that they could remember and their emotional reactions about their present early childhood experiences. In the end of this study, he asserted that childhood memories and early childhood experiences of teachers might influence accepted values, beliefs, and expectations of future teaching practices.

The present study

The five-dimensional model presented by van Rooijen and Newstead (2017) on early childhood education professionals 'behaviors towards children' risk-taking during play is a rather inclusive model. The two dimensions of this five-dimensional model (teachers' attitudes to risk and teacher-parent relationships) are directly related to preschool teachers. In this case, this model emphasizes that teachers have a key role in risky plays. There are opinions that adults, in this sense, that their perceptions of risk they may have in influencing teachers' risky play behaviors (Sandseter, 2009b). However, the sources of strategies used by teachers in managing the risky play behavior of children are one of the topics waiting to be investigated in many ways.

The first aim of the study is to evaluate the relationship between the early childhood teachers' risky play experiences in their childhood; teachers' childhood injuries caused by risky play and their management strategies for risky play as a teacher. The second aim of the study is to examine whether early childhood teachers' risky play management strategies for different types of risk plays are independent of each other.

Method

The research was planned in the quantitative research design. Relational screening model, which is one of the general screening models, was used in the research.

Participants and Research Ethics

Participants were selected by a "convenience sampling method" of a non-random sampling, which is widely used in the educational area (McMillan, 1996). Data were collected from 190 teachers working in preschools of 25 independent primary schools (Total of 19 cities namely, Adana, Ankara, Balıkesir, Bursa, Çankırı, Denizli, Edirne, Erzurum, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kastamonu, Malatya, Manisa, Gümüşhane, Trabzon, Van and Zonguldak) in the spring term of 2018-2019 academic year. 175 female, 15 males, total of 190 early childhood teachers, in Turkey were participated in this study. Teachers age ranged between 21-57 (M_{age}=29.03, SS=6.17), and their experience period in early childhood education ranged between 1 to 34 years (M_{year}=6.37, SD=5.77).

All teachers were informed about the purpose of research, duration of interview and data collection procedure, with scenario-based materials and were assured that all data would be treated anonymously and confidentially. All the teachers were volunteer participants of this study.

Materials and procedure

Semi-structured forms were prepared and used for analyzing teachers' early childhood experiences and their management strategies towards risky play. Total of four questions were asked in this semi-structured form, in which two of them were about two different risky play categories (plays at great height, plays at high speed). The first of these questions is about teachers' childhood memories. The other question is directed at the management strategies of the teachers regarding the risky play situation.

Two different risky play categories (plays at great height, plays at high speed) were included in the semi-structured form. Since the majority of childhood injuries in Turkey caused by "falling down" (Özkan et al., 2006; Çelik İnanç, Uğur Baysal, Coşkun, Taviloğlu, and Ünüvar, 2008) and the most popular risky play

activities involve play at great heights and at high speed (Sandseter, 2007), the questions in the interview form were based on play experiences at great heights and play experiences at high speed. In other words, teachers' childhood risky play experiences were examined as part of two target risky play events. Teachers were firstly asked a question for each target risky play events; "Did you ever attempt to play at great heights, that had a risk of falling, like climbing up a tree, in your childhood? Can you tell us about it?". Secondly, they were asked another hypothetical question showing some drawings; "Please examine the drawings. What will be your reaction when you see one of your children climbing up the highest branch of a tree as in the drawings?" (See Figure 2). The same question was repeated for the risky play at high-speed category (See Figure 1).

Figure 1. High speed - high risk

Figure 2. Great heights -high risk

The semi-structured interview forms were either delivered during school visits or via e-mail to teachers volunteered to participate in this study.

Data coding and analysis

Raw data obtained from all open-ended questions were written down verbatim as the first step of the data analysis. Then two different encoders classified the raw data independently. For the first step, the existence of teachers' target risky play event experiences was reduced to two categories "Yes/No" as nominal variables. Then, teachers' self-injuries or unintentional injuries caused by fault of others as a result of risky play in their childhood, in other words, teachers' injury and unintentional injury histories were examined by a nominal variable having two categories (injured, not injured). In the next step, teachers' risky play management strategies about risky play situations were coded with five categories (asked to get down a tree, giving information about possible consequences, staying close, taking precaution, and setting limits). Therefore, each participated teacher classified by risky play experiences (with great heights and high speed), injury history (with great heights and high speed) and risky play management strategies (with great heights and high speed). In the next step, the raw data obtained from teachers' implementation of management strategies towards risky play observed in their class rooms, which they were asked as a hypothetical question, were analyzed under nominal variables with 5 categories (bring down, inform about the possible consequences, stay close, take precautions and set limits). Finally, correlation of independent variables was analyzed. Finally, the chi-square test of independence was used to determine the relationship between early childhood teachers' risky play experiences of their childhood, their childhood injury histories, and their management strategies for risky play as a teacher.

Reliability and validity

The data in the study were collected through a semi-structured interview form created by the researchers to examine the childhood strategies of teachers and their management strategies for risky play. Yurt and Keleş (2019) received opinions from three academicians who are experts in the field of early childhood education for the suitability of the drawings in the semi-structured interview form. Then the drawings in the semi-structured

interview form were presented to five preschool teachers. In line with the feedback received from the teachers, it was determined that the drawings and questions were understandable.

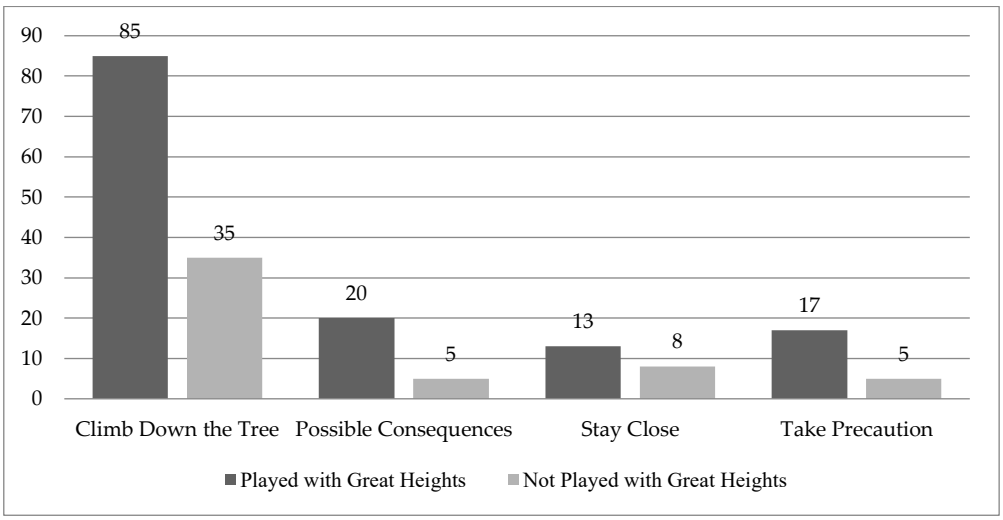
For reliability, the Cohen Kappa coefficient (Cohen's κ) was used to examine intercoder reliability from two independent coders. As a result, Cohen Kappa coefficient; κ = 0.87 for injury histories with high speed category, κ = 0.92 for injury histories with great heights category; κ = 0.91 for high speed risky play management strategies and κ = 0.94 for great height risky play management strategies.

Findings

Findings related to risky play at great heights

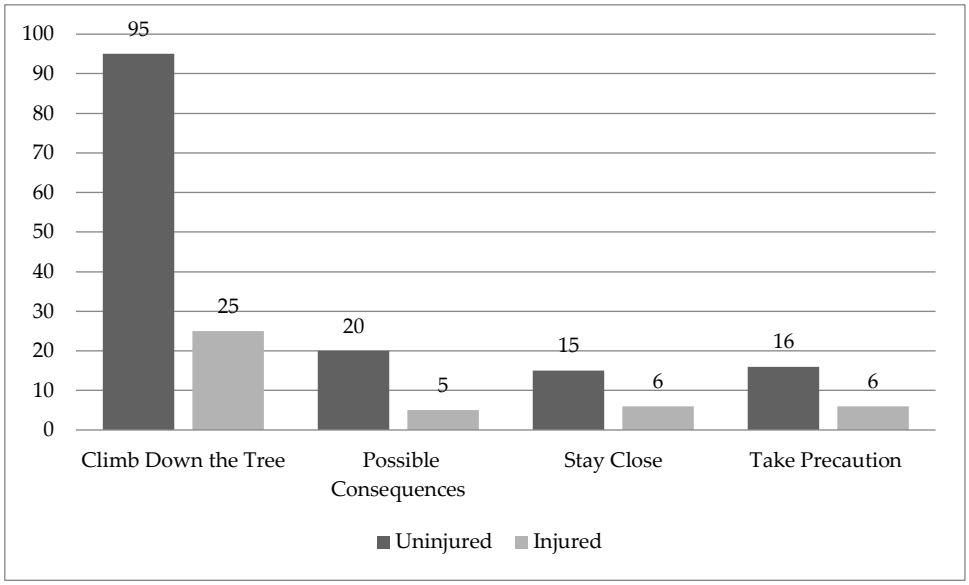
Teachers' risky play management strategies at great heights were tested on the basis of two different variables: As a first step, we examined the relationship between risky play experience status (Yes/No) and risky play management strategies (asked to climb down the tree, inform about possible consequences, take precautions and stay close). Then, we examined the relationship between injury histories caused by risky play experience status (Yes/No) and risky play management strategies (asked to climb down the tree, give information about possible consequences, take precautions and stay close).

In the sample, just more than half of the teachers (63.8%, n=120) were asked to ask a child to climb down the tree, but only 64% (n= 85) of teachers climbed up to great heights in their childhood while 36.0 % (n= 35) did not climbed up to great heights in their childhood. It was determined that 11,7 % (n=22) of teachers stated that they would use the strategy of taking precautions, 11,2% (n=21) of staying close and 13,3 % (n=25) of informing about possible consequences (Graph 1). Chi-square test of independence also showed that there is no significant relation between teachers' childhood experiences with risky play at great heights across risky management strategies at great heights X^2 (3, n=190) = 2.23, p=.53).



Graph 1: Risky play experiences and strategies at great heights

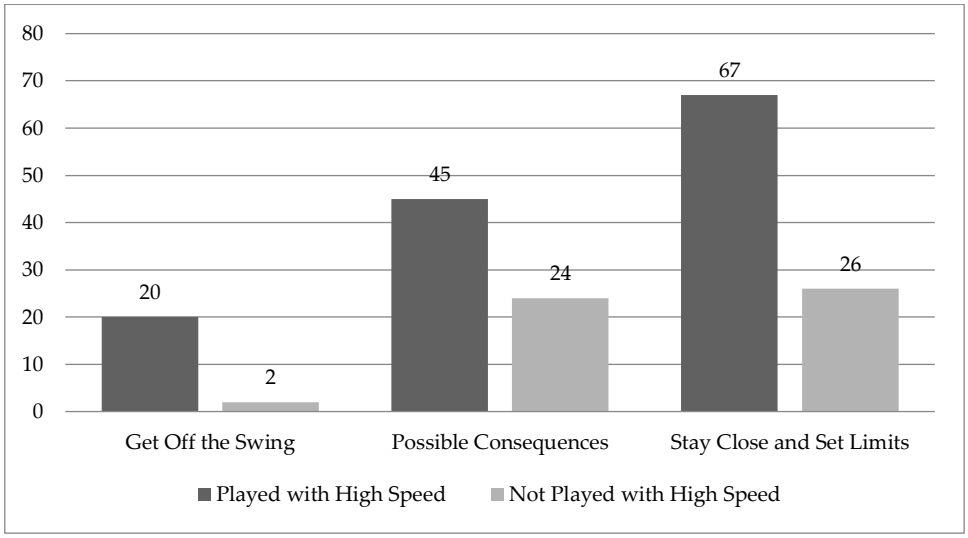
In the sample, just more than half of the teachers (63.8%, n=120) were asked to ask a child to climb down the tree, but %65.1 of teachers did not have an injury history caused by falling from that height and 59.5% had an injury history caused by falling. It was determined that 11.7% (n=22) of the teachers stated that they would use the strategy of taking precaution while 11.2% (n=21) of stay close and 13.3% (n=25) of inform about possible consequences (Graph 2). Chi-square test of independence also indicated that there is no significant relation between teachers' childhood injury histories with risky play at great heights across risky management strategies at great heights



Graph 2: Injury history status and strategies for great heights

Findings related to risky play with high speed

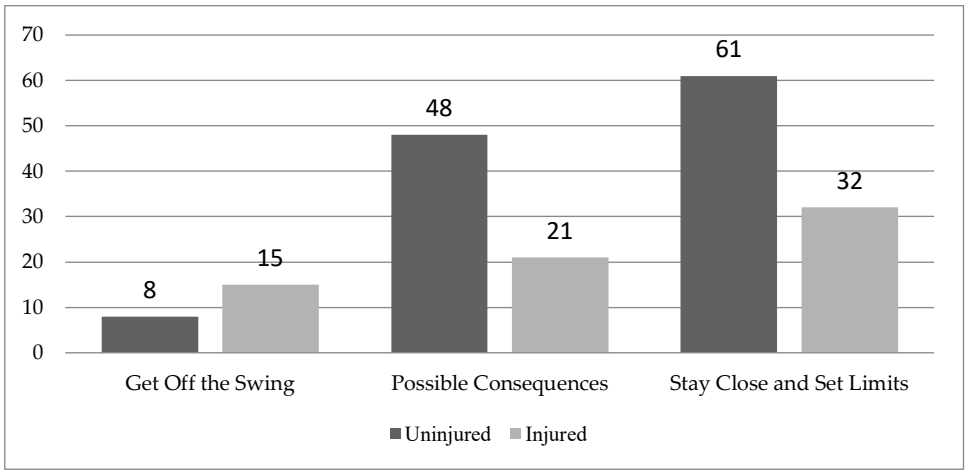
In the sample, half of the teachers (50.3%, n=93) said that they would set limits or stay close with a child while he/she was playing at high speed, but 50.8% of the teachers involved in risky plays at high speed in their childhood while 49.1 % did not involve in risky plays at high speed in their childhood. It was determined that 37.3% (n=69) of the teachers stated that they would use the strategy to inform about possible consequences while 12.4% (n=22) would ask a child to get off the swing (Graph 3). Chi-square test of independence also indicated that there was no significant relation between teachers' childhood experience with risky play at high speed across risky play management strategies with risky play at high speed X^2 (2, n=190) = 4.03, p=.13).



Graph 3: Risky play experiences and strategies for high speed

In the sample, half of the teachers (50.3%, n=93) said they would set limits or stay close with a child while he/she was playing with high speed, but 52.1% of teachers did not have injury histories caused by falling at high speed and 47.1.0% of a teachers state that they had injury histories caused by falling at high speed in their childhood. It was determined that 37.3% (n=69) of the teachers stated that they would use the strategy to inform about possible consequences while 12.4% (n=23) of them state that they would ask a child to get off the swing. 6.8% (n=8) of the teachers, who stated that they would want children to get off the swing, reported that they did not have an injury history in risky play with high speed in childhood, while 22.1% (n=15) reported

that they had an injury history in risky play with high speed in childhood (Graph 4). Chi-square test of independence also indicated that there is a significant relation between teachers' injury histories with risky play at high speed across risky play management strategies at high speed X^2 (2, n=190) = 9.42, p=.009, Cramér's V = .23).



Graph 4: Injury history status and strategies for high speed

Conclusion and Discussion

In this study, it is aimed to determine if there is a predictable relationship between early childhood teachers' risky play experiences, childhood injuries caused by risky play and management strategies for risky play as a teacher, through semi-structured interviews. As a result, it was determined that most of the teachers were involved in plays at great heights and at high speed and experienced risky plays during their childhood. This finding is in line with the results of the research conducted by Sandseter et al. (2020). In the study they observed 80 children, it was found that the time spent in risky plays were high speed risky play and great height risky play categories. This similarity between the findings, gives an idea that teachers have the opportunity to identify with children, especially in great height risky play and high-speed risky play.

Concerning injury, which is the possible outcome of risky plays during childhood, participant teachers of this study were injured as a result of both plays at high speed and at great heights. Studies examining the childhood plays of teachers and parents revealed that there was a perception about time-dependent changes in play, in terms of space and time. Parents and teachers think they were given more opportunities for outdoor play during their childhood (Doliopoulou and Rizou, 2012; Valentine and McKendrick, 1997). In this context, it will be meaningful to examine the extent of outdoor areas where risky play opportunities exist and to which extent, they meet the demand.

Enrichment of outdoor playgrounds in terms of safety measures - reducing the likelihood of injury of children - can be considered to lead to an increase in use of these areas since one of the obstacles to risky plays is known to be the possibility of injury.

In this study, it was found that teachers frequently used the strategy to inform children about possible outcomes in plays requiring high speed. However, it was observed that being injured as a result of risky play in childhood led to differences in their risky play management. In other words, teachers' management strategies in children's plays at high speed were dependent on their injury histories. This finding may be ascribed to the fact that swinging was chosen as an example of play at high speed in the study (swing is structured as a playground equipment) since teachers commonly think that their role in outdoor plays is to ensure safety (Çetken and Sevimli-Çelik, 2018), supervise and guide (Ihmeideh and Al-Qaryouti, 2016). Regardless of teachers' injury histories, teachers frequently use of the strategy to inform children about possible consequences, stay close and set limits in plays requiring high speed, found to be in line with the results of Ihmeideh and Al-Qaryouti's (2016) study. Ihmeideh and Al-Qaryouti (2016) determined that

providing verbal instructions and participating in outdoor plays were not common for teachers. When above mentioned two findings taken together, regardless of teachers' injury histories, it may imply that teachers inform about the possible consequences and the outcomes of violating rules to children in order to keep them safely continue their play, by reminding the rules and in this respect it may imply that they have a Professional approach to the matter.

As a result of this study, it was found that teachers frequently used the strategy of informing children about possible consequences of plays requiring at high speed and used the strategy of getting down a child from heights while they are playing with great heights. However, teachers' who did not have any injury history for risky plays at great heights during their childhood and did not inform children about the possible consequences, mostly tend to have strategies to getting down preschool children from great heights. Considering the falling from great heights as the possible outcome of two risky play category, it is a remarkable fact that teachers' use of different management strategies across these situations. In the current study, drawing of climbing up a tree can be considered in the concept of natural materials and drawing of swinging on a swing within the context of structured play equipment. Sandseter (2009a) determined that ordinary preschool and nature- outdoor schools offer highly risky games for children, while nature playgrounds create high-level risks in children's plays. When evaluated with this finding, in the case of taking risks with natural materials, this result suggests that the fact that teachers adopted the strategy of getting children down from great heights may arise from their concerns about the high risks that children may face.

There is no statistically significant relation was found between teachers' injury histories at great heights and their management strategies for plays at great heights in other words, teachers' management strategies for only at great heights were shaped independently from their injury histories of risky plays. This condition is partly in line with recent studies conducted with teachers (McClintic and Petty, 2015) and parents (Laird, McFarland-Piazza, and Allen, 2014; Rixon, Lomax and O'Dell, 2019). McClintic and Petty (2015) stated that all of the participant preschool teachers in his study, remembered themselves being children playing outdoors for long periods of time and with having freedom of being an adventurer and creative in outdoors, in their childhood memories, but their behaviors towards children of their class, playing at outdoors, were rather prohibiting and supervised and controlled. In a similar study carried out with parents, it is determined that, parents set restrictive limits to their children for outdoor plays (Rixon et al., 2019) even though they emphasized the importance of outdoors in physical risk taking, autonomy and friendship relations in their childhood memories; but a few parents gave chance to experience nature to their children (Laird et al., 2014). Adults' restrictive and supervisory behaviors towards children, in contradiction to their childhood experiences, can be attributed to the idea that their current freedom levels were very low (Rixon et al., 2019) and had less nature-based experience (Skår and Krogh, 2009). Similarly, preschool teachers reached a consensus regarding the decline of outdoor plays in quality and in quantity, due to children having limited playing time, intensity of activities and media impact (Sandberg and Samuelsson, 2003). When evaluated together with these findings, it is suggested that teachers' management strategies for risky play, developed by analyzing environmental conditions and potential risks of today's children may face, regardless of teachers' memories of their own childhood and their experiences.

Limitation and Suggestions

This study shows that teachers' childhood injury history at great heights and teachers' management strategies for plays at great heights are independent of each other. This means teachers' risky play management strategies do not depend on teachers' injury histories. This finding is important, because it reveals that teachers' risky play management strategies can be influenced by variables other than teachers' childhood injury histories. But, even if these two variables appeared to be independent from each other, it is limited to reveal the association between teachers' experiences and their management strategies of risky play. It may be suggested to use climbing ladder as play equipment instead of climbing a tree that was used in this study for risky play at great heights, in order to overcome this limitation. In future research, the use of structured play equipment for risky play at great heights, will clarify whether independence is derived solely

from climbing tree behavior. This research has other limitations. In this study, only two categories-play at great heights and play at high speed- of risky play were included. It may be suggested to include all risky play categories and to analyze the relation between teachers' risky play histories and their risky play management strategies in their classes for future research. The study results only reflect childhood experiences and current strategies of a small group, mostly comprised of female teachers. Broader results may be achieved by conducting this study with different genders. It was determined that male practitioners had more tolerant attitude towards risky play and allowed children to participate in risky play more than female practitioners in a study which provided an insight to this suggestion (Sandseter, 2014), Another limitation to this study was to address hypothetical questions to teachers using semi-structured interview forms as a data collection tool. In future research, risky play management strategies of teachers and their real risky play strategies aimed at children may be established and examined while observing them at outdoor plays, besides hypothetical questions. Workshops and training may be organized for examining teachers' risky management skills and developing their understanding of risky play. Previous research showed how professionals had limited understanding of encouraging opportunity to take risks (Little, 2017), but professionals may be supported by briefing and discussions on risky play (van Rooijen, Lensvelt-Mulders, Wyver, and Duyndam, 2020). Besides, it may be suggested to examine the relation between parents' risky play histories and risky play management strategies towards their children closely.

Declarations

Acknowledgements: *Not applicable.*

Authors' contributions: Sadiye Keleş *contributed to the design of the functional definition of the research, literature review, data collection process, data analysis and discussion section;* ***Özlem Yurt*** *contributed to the data collection tool, data collection process, data analysis, discussion section, proofreading and editing of the bibliography.*

Competing interests: *The authors does not have any conflicts of interest with any person or institution due to the study.*

Funding: *The authors has conducted the study without any financial support from any institution / institution.*

References

Alat, Z., Akgümüş, Ö., and Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları [Outdoor activities: Early childhood teachers' beliefs and practices]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(3), 47-62.

Bento, M. G. P. (2017). Playing and taking risks: Analysis of risky play perceptions in a group of early childhood teachers. *Revista Brasileira de Educação, 22*(69), 385-403. doi: 10.1590/s1413-24782017226920.

Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., and Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 9*(9), 3134-3148. doi:10.3390/ijerph9093134.

Çelik İnanç, D., Uğur Baysal, S., Çoşkun, L., Taviloğlu, K., and Ünüvar, E. (2008). Çocukluk çağı yaralanmalarında hazırlayıcı nedenler [Preparatory causes of childhood injuries]. *Türk Pediatri Arşivi*, *43*(3), 84-88.

Çetken, H. Ş., and Sevimli-Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi [Investigation of early childhood educators' perspectives towards outdoor play]. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(2), 318-341. doi: 10.30831/akukeg.379662.

Dadvand, P., Villanueva, C. M., Font-Ribera, L., Martinez, D., Basagaña, X., Belmonte, … Nieuwenhuijsen, M. J. (2014). Risks and benefits of green spaces for children: a cross-sectional study of associations with sedentary behavior, obesity, asthma, and allergy. *Environmental Health Perspectives, 122*(12), 1329-1335. doi: 10.1289/ehp.1308038.

Davis, P. J. (1999). Gender differences in autobiographical memory for childhood emotional experiences.

Journal of Personality and Social Psychology, 76(3), 498-510. doi:10.1037//0022-3514.76.3.498.

Doliopoulou, E., and Rizou, C. (2012). Greek kindergarten teachers' and parents' views about changes in play since their own childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, *20*(1), 133-147. doi: 10.1080/1350293X.2012.650016.

Güler, B. İ., and Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları [Opinions and perceptions of preschool teachers towards risky play]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(2), 97-118. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.246484.

Herrington, S., and Brussoni, M. (2015). Beyond physical activity: The importance of play and nature-based play spaces for children's health and development. *Current Obesity Reports*, *4*(4), 477-483. doi: 10.1007/s13679-015-0179-2.

Hirose, T., Koda, N., and Minami, T. (2012). Correspondence between children's indoor and outdoor play in Japanese preschool daily life. *Early Child Development and Care, 182*(12), 1611-1622. doi: 10.1080/03004430.2011.634065.

Ihmeideh, F. M., and Al-Qaryouti, I. A. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years*, *36*(1), 81-96. doi: 10.1080/09575146.2015.1077783.

Kalburan, N. C. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekanda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri [Preschool children's opportunities and parents' opininons regarding outdoor play]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (32), 113-135. doi: 10.21560/spcd.21616.

Keleş, S., and Yurt, Ö. (2018, Ekim). *4-5 yaş çocuklarının fiziksel risk kararlarının nedenleri [Causes of physical risk decisions of 4-5 year-old children].* 4. Uluslararası Çocuk Gelişimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 111-112.

Laird, S. G., McFarland-Piazza, L., and Allen, S. (2014). Young children's opportunities for unstructured *environmental* exploration of nature: Links to adults' experiences in childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, *2*(1), 58-75.

Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A., and De Graef, P. (2017). Risky-play at school. Facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, *25*(1), 89-105. doi: 10.1080/1350293X.2015.1102412.

Little, H. (2017). Promoting risk-taking and physically challenging play in Australian early childhood settings in a changing regulatory environment. *Journal of Early Childhood Research, 15*(1), 83-98. doi: 10.1177/1476718X15579743.

Little, H., Sandseter, E. B. H., and Wyver, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *13*(4), 300-316. doi: 10.2304/ciec.2012.13.4.300.

Little, H., Wyver, S., and Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, *19*(1), 113-131. doi: 10.1080/1350293X.2011.548959.

Marshall, P. H., Ireland, M. E., and Dalton, A. A. (2015). Earliest memories of pets predict adult attitudes: Phenomenological, structural, and textual analyses. *Human–Animal Interaction Bulletin*, *3*(1), 28-51.

McClintic, S., and Petty, K. (2015). Exploring early childhood teacher's beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 36*(1), 24-43. doi:10.1080/10901027.2014.997844.

McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Mehta, S. S., and Roberts, J. R. (2010). Using nature and outdoor activity to improve children's health. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, *40*(5), 102-117.

doi:10.1016/j.cppeds.

McFarland, L., and Laird, S. G. (2018). Parents' and early childhood educators' attitudes and practices in relation to children's outdoor risky play. *Early Childhood Education Journal*, *46*(2), 159-168. doi:10.1007/s10643-017-0856-8.

McMillan, J. H. (1996). *Educational research: Fundamentals for the consumer.* New York, NY: HarperCollins College Publishers.

Morrongiello, B. A., and Matheis, S. (2007). Understanding children's injury-risk behaviors: The independent contributions of cognitions and emotions. *Journal of Pediatric Psychology*, *32*(8), 926-937. doi:10.1093/jpepsy/jsm027.

Mullen, M. K. (1994). Earliest recollections of childhood: A demographic analysis. *Cognition, 52*(1), 55-79. doi:10.1016/0010-0277(94)90004-3.

Özkan, S., Avşaroğulları, L., Sözüer, E. M., İkizceli, İ., Taymuş, E., and Kılıç, Ş. (2006). Okul öncesi çocukluk çağı yaralanmalarının özellikleri [Characteristics of preschool childhood injuries]. *Akademik Acil Tıp Dergisi*, *4*(8), 17-20.

Peterson, C., Wang, Q., and Hou, Y. (2009). "When I was little": Childhood recollections in Chinese and European Canadian grade school children. *Child Development, 80*(2), 506-518. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01275.x.

Puhl, R. M., and Schwartz, M. B. (2003). If you are good you can have a cookie: How memories of childhood food rules link to adult eating behaviors. *Eating Behaviors*, *4*(3), 283-293. doi:10.1016/S1471-0153(03)00024-2.

Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Foerch, D. F., and Paz-Albo, J. (2019). Preschool teachers' conceptualizations and uses of play across eight countries. *Early Childhood Education Journal*, *47*(1) 1-14. doi: 10.1007/s10643-018-0910-1.

Rixon, A., Lomax, H., and O'Dell, L. (2019). Childhoods past and present: anxiety and idyll in reminiscences of childhood outdoor play and contemporary parenting practices. *Children's Geographies*, *17*(5), 618-629. doi: 10.1080/14733285.2019.1605047.

Sandberg, A., and Samuelsson, I. P. (2003). Prechool teachers' play experiences then and now. *Early ChildhoodResearch Practice, 5*(1), 1-17.

Sandseter, E. B. H. (2007). Risky play among four-and five-year-old children in preschool. In S. O'Brien, P.Cassidy and H. Schonfeld (Ed.), *Vision into practice: Making quality a reality in the lives of young children* (p. 248-256). Dublin Castle: Conference Proceedings.

Sandseter, E. B. H. (2009a). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, *36*(5), 439-446. doi: 10.1007%2Fs10643-009-0307-2.

Sandseter, E. B. H. (2009b). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 9*(1), 3-21. doi: 10.1080/14729670802702762.

Sandseter, E. B. H. (2014). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, *184*(3), 434-449. doi: 10.1080/03004430.2013.794797.

Sandseter, E. B. H., and Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology, 9*(2), 257–284. doi:10.1177/147470491100900212.

Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., and Sando, O. J. (2020). The prevalence of risky play in young children's indoor and outdoor free play. *Early Childhood Education Journal*, 1-10. doi: 10.1007/s10643-020-01074-0.

Skår, M., and Krogh, E. (2009) Changes in children's nature-based experiences near home: from spontaneous play to adult-controlled, planned and organised activities. *Children's Geographies, 7*(3), 339-354. doi:10.1080/14733280903024506.

Valentine, G., and McKendrck, J. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, *28*(2), 219-235. doi:10.1016/S0016-7185(97)00010-9.

Van Hook, C. W. (2002). Preservice teachers reflect on memories from early childhood. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *23*(2), 143-155. doi: 10.1080/1090102020230206.

van Rooijen, M., and Newstead, S. (2017). Influencing factors on professional attitudes towards risk-taking in children's play: A narrative review. *Early Child Development and Care*, *187*(5-6), 946-957. doi:10.1080/03004430.2016.1204607.

van Rooijen, M., Lensvelt-Mulders, G., Wyver, S., and Duyndam, J. (2020). Professional attitudes towards children's risk-taking in play: insights into influencing factors in Dutch contexts. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *20*(2), 138-154. doi: 10.1080/14729679.2019.1568893.

Vu, J. A., Han, M., and Buell, M. J. (2015). The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, *23*(4), 444-460. doi:10.1080/1350293X.2015.1087144.

Wang, Q. (2001). Culture effects on adults' earliest childhood recollection and self-description: Implications for the relation between memory and the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*(2), 220-233. doi: 10.1037/0022-3514.81.2.220.

Waters, J., and Maynard, T. (2010). What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*(4), 473-483. doi: 10.1080/1350293X.2010.525939.

Wells, C., Morrison, C. M., and Conway, M. A. (2014). Adult recollections of childhood memories: What details can be recalled? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *67*(7), 1249-1261. doi: 10.1080/17470218.2013.856451.

Wu, S. C., and Rao, N. (2011). Chinese and German teachers' conceptions of play and learning and children's play behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, *19*(4), 469-481. doi:10.1080/1350293X.2011.623511.

Yurt, Ö., and Keleş, S. (2019). How about a risky play? Investigation of risk levels desired by children and perceived mother monitoring. *Early Child Development and Care*, 1-11. doi: 10.1080 / 03004430.2019.1646740.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 451-467.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 451-467.
DOI: 10.33308/26674874.2020342200

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Çocuğun Bütünsel Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi

Halil KAMIŞLI*
Elif KARSLI ÇALAMAK**
Sinan OLKUN***

Öz: Gelişimsel olarak aynı dönemde bulunan ve örtüşen yaş gruplarındaki çocuklara öğretmenlik yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin ortak mesleki temel yeterlikler ile birlikte birbirini tamamlayan mesleki donanımlara sahip olmaları beklenir. Bu çalışma, erken çocukluk dönemi çocukları ile çalışacak olan okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının, çocukların farklılıklardan doğan potansiyellerini fark edip ihtiyaçlarını karşılayabilmeye yönelik muhtemel yeterliklerini, 2018-2019 öğretim yılında uygulamaya konulan yükseköğretim öğretmenlik programları ekseninde incelemiştir. Bu inceleme sürecinde, çocukların çok yönlü ihtiyaçlarını karşılamayı önceleyen bütünsel çocuk yaklaşımı rehber olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, iki programın çocuğu tanıma ve çocuğun çok yönlü ihtiyaçlarını karşılama alanlarında farklılaştığı ve gelişimsel olarak aynı dönemde olan çocuklara hitap ediyor olmalarına rağmen, bu benzerliğin ders içeriklerine yansımadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum ışığında lisans öğretmen yetiştirme programları için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bütünsel Çocuk, Gelişime Uygun Eğitim, Bireysel ve Kültürel Farklılıklar, Bireyselleştirme, Öğretmen Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Sınıf Eğitimi

Whole Child Approach Guided Evaluation of Pre-School and Primary School Teacher Education Programs in Turkey

Abstract: Early childhood teacher education programs in Turkey are divided into two different tracks. While one track offers certification in teaching children from birth-to-kindergarten, the latter certifies teachers to teach from 1st through 4th grade. However, with a recent school entrance policy change, the age of children enrolled in kindergarten and first-grade classes have widely overlapped. In this research, we analyzed these teacher education programs to understand if and how teachers are being prepared to fulfill the needs of children regardless of their age, individual and cultural differences. In doing so, we employed document analysis to investigate national early childhood teacher education undergraduate programs for both tracks. Guided by the *whole child* approach, our analysis revealed that these two tracks widely differ in equipping teachers with knowledge about childhood and child development in favor of the birth-to-kindergarten track. Another result of the study manifested discontinuities among the tracks, which overlook the process-oriented nature of children's development and learning.

Keywords: Whole Child, Developmentally Appropriate Practices, Individual and Cultural Differences, Differentiation, Teacher Education, Early Childhood Education, Primary Education

Geliş Tarihi: 24.04.2020 Kabul Tarihi:16.07.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Uluslararası Final Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, E.P.Ö., Kyrenia, KKTC, via Mersin 10 TR., e-posta: halil.kamisli@final.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6715-431X
** University of South Carolina, Faculty of Education, Early Childhood Education Program, Columbia, USA, e-posta: karsli@mailbox.sc.edu, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7280-994X
*** Uluslararası Final Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü, Kyrenia, KKTC, via Mersin 10 TR., e-posta: sinan.olkun@final.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3764-2528

Atıf için/ To cite:
Kamışlı, H., Karslı Çalamak, E. ve Olkun, S. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarının çocuğun bütünsel gelişimi açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 451-467.

Çocukluğun insan yaşamında önemli bir yer tutmasının nedenlerinden biri erken çocukluk dönemi deneyimlerinin ilerleyen yıllarda insan gelişimini pek çok yönüyle etkiliyor olmasıdır. Erken çocukluk dönemi felsefi tartışmaların, gözlemsel ve deneysel çalışmaların farklı şekillerde her daim konusu olmuştur. Çocukluğun ne anlam ifade ettiği, çocukların öğrenme süreçleri ve yaşamın ilk yıllarında çocuklara sağlanan eğitimin ne şekillerde olması gerektiğine dair tartışmalar Antik Yunan felsefecilerine kadar dayanmaktadır. 1900'lü yıllardan sonra ise Dewey, Piaget, Vygotsky gibi alana yön vermiş kuramcıların gözlemsel araştırmaları ile çocuk gelişimine dair önemli bilgiler elde edilmiştir. Buna paralel olarak erken çocukluk dönemine dair çalışmalar hız kazanmıştır. 21. yüzyıl itibariyle de erken çocukluk dönemi çocuklarının gelişimi, erken dönem eğitiminin niteliği ve bu dönem çocukları ile çalışan öğretmenlerin yeterlilik ve deneyimlerine dair disiplinler arası bir yaklaşımla gerçekleştirilmekte olan çalışmalar alanyazına girmiştir (Saracho ve Spodek, 2013).

Erken çocukluk döneminde, çocukların eğitim sorumluluğunu üstlenecek öğretmenleri odak noktasına alan ulusal ve uluslararası pek çok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalar, çocukların gelişim ve öğrenmeleri ile öğretmenlerinin mesleki donanımları arasında sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Barnett, 2003; Whitebook, 2003). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin önemli ölçüde kazanıldığı bilinen hizmet öncesi eğitim döneminde, öğretmen yetiştirmeye yönelik çaba ve uygulamaların doğası ve niteliği her daim araştırmaya değer bir konu olmuştur. Bu çalışma, Türkiye'de erken çocukluk dönemi çocukları ile çalışacak olan okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi dönem lisans eğitimlerine odaklanmaktadır.

Erken çocukluk döneminin doğumdan yaklaşık sekiz yaşına kadar olan dönemi kapsadığına dair genel bir kanının varlığı kabul edilebilir (Copple ve Bredekamp, 2009). Bu durumun temel sebeplerinden biri, yaşamın ilk yıllarında bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve fiziksel gelişim hızının yaşamın diğer dönemlerine oranla daha hızlı olmasıdır. Gelişim alanlarının temelinin yaklaşık 0-8 yaş arasını kapsayan dönemde atılması, bir diğer deyişle, erken yaş deneyimlerin, yaşamın ilerleyen yıllarında edinilen deneyimler üzerindeki yordayıcı gücü de bu durumun diğer temel sebeplerinden biridir (Copple ve Bredekamp, 2009). Erken çocukluk döneminin son derece önemli olması sebebiyle, küçük çocuklar ile çalışacak öğretmen adaylarının insan gelişiminin erken çocukluk dönemi hakkında bütüncül şekilde bilgi sahibi olmaları ve çocukların öğrenme potansiyellerini fark edip rehberlik edecek şekilde donanımlı olmaları gerekmektedir (Saracho ve Spodek, 2007).

Erken çocukluk döneminin, kapsadığı yaş grubu da dâhil olmak üzere tanımı daha evrensel şekilde yapılırken, erken çocukluk dönemindeki çocuklara sunulan müfredatlar ve bu dönem çocukları ile çalışan öğretmenlerden beklenen yeterlik ve nitelikler, ülkeden ülkeye ve zaman içerisinde farklılıklar gösterebilmektedir. Türkiye'yi düşündüğümüzde ise, bu konuda kısa zaman dilimleri içerisinde dahi büyük farklılıklar olabildiği gözlenmektedir. Örneğin, Türkiye'de sık sık gündeme gelmesi ve zaman zaman pilot uygulamalar ile desteklenmesine rağmen okul öncesi eğitim halen zorunlu eğitim kapsamında değildir. Bazı çocuklar anaokulu eğitimi alırken bazıları almadan doğrudan ilkokula gidebilmektedir. Bu durum sınıfları hazır bulunuşlukları farklı olan çocukların bir arada olduğu heterojen dokulara dönüştürmektedir.

Diğer yandan ilkokul birinci sınıfa başlama yaşı 2019 yılı Eylül ayı itibariyle 69 ay olarak yeniden düzenlenmiş ve Eylül ayı itibariyle 66-71 ay aralığındaki çocukların ilkokul birinci sınıfa başlaması ise veli kararına bırakılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2019). Bir diğer ifadeyle, mevcut durumda bir okul öncesi öğretmeni sınıfında 71-80 ay aralığında çocuklar ile okul öncesi eğitimi müfredatı ile çalışabiliyorken, bir sınıf öğretmeni ise, yaşı daha küçük olan, 66-75 ay aralığındaki çocuklara sınıf öğretmenliği müfredatı ile eğitim yapar duruma gelmiştir. Özetle, geniş yaş aralığındaki çocukların aynı sınıflarda olabilmesi ile mevcut sınıflar önceki yıllara göre farklı ve daha karma bir yaş grubu dokusuna bürünmüştür. Öğretmen yeterlikleri açısından baktığımızda, yaş grupları ve önceden okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre farklı olan çocukların aynı sınıflarda olması, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarında ele alınması gereken durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuk gelişiminin yaş ile ilişkili olan fakat yalnızca yaşa dayalı bir süreç olmadığı bilgisinden hareketle, erken çocukluk döneminde benzer yaş grubunda olan çocuklar doğum ile getirdikleri farklılıkların yanı sıra içine doğdukları aile kültürü, çevre ve sosyo-ekonomik dinamiklerin etkisi ile potansiyel ve ihtiyaçları

bakımından farklılık gösterebilmektedirler (Souto-Manning, 2013). Günümüzde Türkiye bağlamında temel eğitim sınıflarını göz önüne aldığımızda, farklı yaşlarda olan, bireysel ve kültürel farklılıklara sahip çocukların aynı sınıflarda olması ile hem gelişimsel hem de eğitime hazır bulunuşlukları açısından, bir başka ifadeyle, ihtiyaç duydukları destek ve öğrenme potansiyelleri açısından aralarında farklar olacağı düşünülebilir.

Çocukların mevcut yaş, bireysel ve sosyo-kültürel farklılıklarının yanı sıra, mülteci çocukların varlığı da göz önüne alındığında, sınıfların oldukça heterojen dokulara sahip oldukları söylenebilir. Türkiye'de devlet okullarına devam eden ve sayısı 600.000'e yaklaşan mülteci ve yabancı statüsündeki çocukların, 2019 yılı itibariyle yaklaşık 400.000'i temel eğitim kapsamında eğitim almaktadır (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı, 2019). Özetle, günümüzde Türkiye'de okul öncesi ve ilkokul sınıfları yaş, dil ve kültür farklılıklarını barındıran, daha önce hiç olmadığı kadar çokkültürlü dokulara bürünmüştür. Bu tür yapılar içerisinde, çocukların her koşulda potansiyellerini fark edebilecek ve ihtiyaçlarına karşılık verecek çok yönlü ve donanımlı öğretmenler ile karşılaşmaları gerekmektedir (Nieto, 2003). Çünkü çocuklar eşitsizliklerin gözlenip önlenerek, farklılıklarına değer verilip desteklendiği durumlarda başarı gösterme potansiyeline sahiptirler (Bekman, 1998).

Türkiye'de erken çocukluk döneminde olan çocukların eğitiminden sorumlu öğretmen grubu okul öncesi ve sınıf öğretmenliği alanından mezun öğretmenlerdir. Gelişimsel olarak aynı dönemde bulunan ve örtüşen yaş gruplarındaki çocuklara öğretmenlik yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin ortak mesleki temel yeterlikleri ile birbirini bütünleyen mesleki donanımlarının olması beklenir. Bu çalışma, Türkiye'de okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarının benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyarak, erken çocukluk dönemi çocukları ile çalışacak olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, çocukların farklılıklardan doğan potansiyellerini fark edip ihtiyaçlarını karşılayabilmeye yönelik muhtemel yeterliklerini, yükseköğretim öğretmenlik programları ekseninde inceleme ve tartışmayı amaçlamaktadır.

Alanyazın: Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Yetiştirme Programları

Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının, uluslararası öğretmen yetiştirme standartlarına uygun aynı zamanda ülkedeki ekonomik, sosyal ve kültürel bağlamı da dikkate alan bir yapıda olması ve öğretmen adaylarının muhtemel gelecek ihtiyaçlarına gerçekçi cevaplar verebilme potansiyeline sahip olması gerekir (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Küçükahmet, 2007; Şimşek ve Yıldırım, 2001). Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamaların, öğretmen niteliğini hizmet öncesi dönem dâhil olmak üzere, toplumsal değerler, uluslararası standartlar ve 21. yüzyıl becerileri göz önüne alarak gerçekleştirilmesi, eğitim politikası belgeleri ve kalkınma planlarında bulunan hedefler arasındadır (Çalışıcı, 2019). Bu hedef doğrultusunda, öğretmen eğitimi programlarında sunulan derslerin zamanla içeriklerinin yenilenmesi, özel alan bilgisi derslerinin, genel kültür ve genel yetenek dersleri ile dengesinin güncellenmesi, uygulamaya yönelik derslerin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullar ile kurulan işbirlikleri ile öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmesi gibi adımlar atılmaktadır (Çalışıcı, 2019). Türkiye'de öğretmen eğitimini desteklemek adına geliştirilen bu tür uygulamaların verimliliği, bir başka deyişle, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadaki yeterliliği araştırılmaya değer bir konudur.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi konusu uluslararası alanyazında da oldukça sık ele alınan bir konudur. Örneğin, Blank (2010) ve Saracho ve Spodek (2007) Amerika Birleşik Devletleri'nde son yıllarda erken çocukluk eğitimi öğretmenlerini yetiştirmeye yönelik yapılan çalışmaları incelemişlerdir. Bu çalışmalardaki ortak temalar, küçük çocuklar ile çalışan öğretmenlerin yükseköğretim mezunu olmalarının, erken çocukluk eğitimi özel alan bilgisine sahip ve erken çocukluk öğretmeni kimliğini benimsemiş olmalarının hem öğretmen adayları hem de gelecekteki öğrencileri için olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bu çalışmalardaki bir diğer vurgu ise son yıllarda öğretmen eğitimi programlarında gelişimsel uygunluk uygulamaları (Developmentally Appropriate Practices [DAP]) eksenindeki en iyi uygulamalar (best practices) felsefesinin küçük çocukların eğitimi konusunda yaygın bir etkiye sahip olduğudur. Benzer şekillerde, Türkiye'de de okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisans seviyesinde ne tür bir eğitime sahip olmaları gerektiği, öğretmen eğitiminde pedagojik formasyon ve açık öğretim eğitimi opsiyonları sıkça tartışılan konular olmuştur. Özellikle okul öncesi öğretmenliği programlarında gelişimsel uygunluk bakış açısının ülkemizde de yaygın bir etkiye sahip olduğu ve Türkiye'de okul öncesi öğretmen adaylarının genelinin çocuk merkezli bir felsefe

olan gelişimsel uygunluk bakış açısını benimsemekte oldukları görülür (Erdiller Akın, 2013; Erdiller ve McMullen, 2003).

Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programları zamanla yenilendikçe, programları çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmalar alanyazında yer almaktadır. Bu çalışmaları incelediğimizde, sınıf öğretmenliği programının okul öncesi öğretmenliği programına göre daha çok araştırmaya konu edilmiş olduğu görülmektedir. Alanyazında, sınıf öğretmenliği lisans programı içeriğinin genel hatlarıyla kendi içerisinde (Çoban, 2011; Yurdakal, 2018) ve programı özel alan öğretmen yeterlilikleri açısından (Çakmak ve Civelek, 2013) inceleyen çalışmalar mevcuttur. Güncel okul öncesi öğretmenliği programı ise, dil becerileri eğitimi açısından incelenerek bir çalışmaya konu olmuştur (Karagöl, 2018). Hem okul öncesi (Bartan, 2019; Uysal, Ozen Altınkaynak, Taşkın, Akman ve Çağlayan Dinçer, 2016) hem de sınıf öğretmenliği programlarını (Akdoğdu ve Uşun, 2017; Çaycı, 2011; Kara, Demir, Arcagök ve Çavuş, 2018; Kılıç Özmen, 2019), öğretmen ve öğretmen adaylarının fikirleri doğrultusunda inceleyen çalışmalar, bu programları birebir deneyimleyen kişilerin fikir ve inanışlarını yansıttığı için derinlikli bir analiz sunmuştur.

Alanyazında, sınıf öğretmenliği programını güncel bir konu olan çok kültürlülük (Kamışlı, 2019) ve kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından (Karataş, 2018) inceleyerek önerilerde bulunan çalışmalar da mevcuttur. Bununla birlikte, son yıllarda, okul öncesi (Aykaç, 2018; Küçükoğlu ve Kızıltaş, 2012) ve sınıf öğretmenliği programlarını (Ergün ve Ersoy, 2014) Almanya, Belçika, Fransa, Hollanda, İngiltere, İtalya, Romanya ve Rusya gibi ülkelerdeki öğretmenlik programları ile karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmaların varlığı da göze çarpmaktadır.

Özetle, alanyazındaki mevcut program incelemesi çalışmaları göz önüne alındığında, bu makalede paylaşılan araştırmanın, güncel okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programını, erken çocukluk eğitiminin bütüncül felsefesi doğrultusunda birbiri ile ilişkili olarak inceliyor olması özgün bir değer taşımaktadır. Bir sonraki bölümde, bu araştırmada yer alan öğretmenlik programlarının değerlendirilmesine rehberlik eden bakış açısı ele alınmaktadır.

Kavramsal Çerçeve: Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Bütüncül Bir Yaklaşım

Erken çocukluk eğitimi alanında öğretmen yetiştirme konusu, sahip olunan çocukluk algısı ve çocukların potansiyel ve ihtiyaçlarına dair benimsenen kuramsal fikirler ile birebir ilişkilidir. Bir diğer deyişle, "Nasıl öğretmenler yetiştirmek istiyoruz?" sorusu ile birlikte cevaplanması gereken soruların arasında "Çocukluk algımız nedir? Çocukluk dönemine dair fikir ve varsayımlarımız nelerdir? Çocukların öğrenme süreçlerine dair benimsediğimiz yaklaşımlar nelerdir?" gibi sorular yer alır. Mevcut çalışmada, okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme programları bu sorular çerçevesinde, çocuk merkezli bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu sürece çocukluğun doğasına uygun hareket etmeyi ve çocukların çok yönlü ihtiyaçlarını karşılamayı önceleyen bütünsel çocuk (whole child) yaklaşımı rehberlik etmiştir.

Bütünsel çocuk yaklaşımı çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, beden ve dil gelişimini birbirinden ayrılmaz bütüncül bir sistem olarak görür. Çocuğun yüksek yarar ve esenliğini gözeten bu yaklaşım, her çocuğun kendine özgü bir gelişim ritmi ve hızı olduğunu kabul eder. Çocuğun gelişim hızına saygı göstererek, çevresi ile etkileşim halinde, anlamlı yaşantılar edinerek çok yönlü bilgi ve beceriler edinmesi için uygun ortamlar hazırlanması gerektiğini savunur (Crosnoe, Bonazzo ve Wu, 2015; Puma ve diğerleri, 2010). Bütünsel yaklaşım, çağdaş eğitimin tarihi öncülerinden Pestalozzi'nin, eğitimin çocuğun zihin, beden ve ruhsal-manevi (head, hands, heart) birlikteliğine cevap vermesi gerektiğini öne süren felsefesine dayanmaktadır. Günümüzde ise bu yaklaşımın yansımaları, eğitimi doğa ile iç içe, çocuğun hayal gücü, yaratıcılık ve entelektüel gelişimini bütünleştirilmiş şekilde ele alan Rudolf Steiner'ın Waldorf felsefesini rehber alan eğitim programlarında görülebilir.

Bütünsel çocuk yaklaşımı, erken yaş grubu ile çalışacak öğretmenlerin sahip olması gereken donanım ve sorumlulukları belirleme sürecine rehberlik edebilir. Bu bakış açısına göre, küçük çocuklar ile çalışacak öğretmenler, çocukları sadece akademik yönleriyle desteklemeyip onlara yaşama dair çok yönlü beceriler kazandırabilecek yetkinliklere sahip olmalıdır. Bir diğer deyişle, öğretmenler, akademik öğrenmeler, günlük yaşama dair sosyal ve duygusal yetenekler, müzik, sanat, spor gibi alanlara yönelik beceriler arasında bir

hiyerarşi belirlemeden, çocuğun çok yönlü gelişimine olanak sağlayacak eğitim ortamlarının tasarlayıcısı olmalıdır (Olkun, Deniz, Toran, Sarı ve Kamışlı, 2019). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin her çocuğun gelişim hızının kendine özgü olabileceği farkındalığı ile çocukların bireysel ve kültürel farklılıklarından kaynaklanan ihtiyaçlarına cevap verebilecek donanımlarla mezun olmalarını gerektirir. Özetle, çocuk gelişim ve eğitimine yönelik bütünsel bakış açısı, ideal öğretmen donanım ve yetkinliklerini tahayyül etmemize yardım etmekle birlikte, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarını çocuk merkezli şekillerde inceleyebilmemize olanak sağlar.

Yöntem

Okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programlarını bütünsel çocuk perspektifinden inceleyen bu çalışmada, doküman incelemesi yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2005) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında doküman incelemesi yapılırken aşağıda yer alan basamaklar gerçekleştirilmiştir.

1. Dokümana ulaşma ve orijinalliğinin kontrol edilmesi: Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından Ankara Üniversitesi basımevinde bastırılmış, 2018-2019 akademik yılından itibaren uygulamaya konulan "Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" adlı kitapçık çalışmada kullanılacak doküman olarak belirlenmiştir. Elde edilen dokümanın orijinalliğini kontrol etmek amacı ile YÖK resmî sitesinde güncellenen öğretmenlik programları tek tek incelenmiş ve dokümanın güncel ve doğru bilgiler içerdiğinden emin olunmuştur.

2. Dokümanların anlaşılması ve verilerin sınıflandırılması: İlk aşamada, araştırma kapsamına alınan okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında yer alan dersler ayrı ayrı incelenerek, bu dersler (a) mesleki bilgi, (b) genel kültür ve (c) alan eğitimi başlıkları altında listelenmiştir. Bu aşamada, iki programın ortak ve farklı dersleri belirlenerek bu üç başlığa göre tablolaştırılmıştır (bknz. Tablo 1). Bu üç başlık altındaki derslerdeki ortaklığın sadece okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarına ait olup olmadığının belirlenmesi için diğer tüm öğretmenlik programları da aynı şekilde incelenmiştir. İkinci aşamada, iki programa ait ders isim ve içerikleri tablolaştırılarak listelenmiştir. Bu aşamada, ismi ve içeriği aynı olan dersler ile birlikte, ismi farklı ancak içeriği aynı olan dersler tespit edilmiştir. Üçüncü aşamada ise derslerin ismi ile birlikte içerikleri de göz önüne alınarak, ait oldukları branşlara göre tablolaştırılmıştır (bknz. Tablo 2). Dördüncü aşamada, üç alanla ilgili seçmeli dersler incelenmiş isim ve içerik olarak ortak ve farklı olan dersler listelenmiştir (bknz. Tablo 3).

3. Verilerin analiz edilmesi: Elde edilen veriler, benzerlik ve farklılık durumlarına göre incelenmiş, sayısallaştırılmış, yüzdelik olarak benzeşim oranları belirlenmiş, dersler isim ve içerikleri göz önüne alınarak araştırma sorusunun cevaplanmasına yardımcı olabilecek başlıklar altında kategorize edilmiştir. Elde edilen verilere dayalı olarak iki program ile ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur.

Bulgular

Bulgular okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen yetiştirme programlarının dersler bakımından bütünsel çocuk yaklaşımına uygunluğu ve öğretmen donanımları açısından birbirini tamamlama özelliklerini ne derecede taşıdığı sorusuna yanıt verecek şekilde düzenlenmiştir.

İki Programa Yönelik Ders Yoğunluklarının Dağılımı ve Ortak Yönleri

Tablo 1'de iki programa yönelik ders yoğunluklarının dağılımı ve ortaklık durumlarına ilişkin sayısal değerler verilmektedir. Tablo 1 incelendiğinde, iki program için ders yoğunluklarının oldukça benzer olduğu görülmektedir. Derslerin alanlara göre dağılımı ise, Meslek Bilgisi %35, Genel Kültür %19, Alan Eğitimi %46 şeklindedir. Okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programlarında meslek bilgisi ve genel kültür dersleri ortak olup toplam ders saatleri şu şekildedir: Meslek bilgisi 44 saat teorik, 12 saat uygulamalı, genel kültür 26 saat teorik, 2 saat uygulamalı.

Tablo I
Her iki programdaki ders dağılımları

Dersler	Ders Yoğunluğu		Toplam ders sayısı		İsmi ve içeriği iki programda ortak dersler	İsmi farklı fakat içeriği ortak dersler	Branşları ortak dersler	Farklı olan	
	Okul Öncesi Öğr.	Sınıf Öğr.	Okul Öncesi Öğr.	Sınıf Öğr.				Okul Öncesi Öğr.	Sınıf Öğr.
Genel Kültür	%19	%19	Dördü seçmeli toplam 12	Dördü seçmeli toplam 12	Hepsi	Yok		Yok	Yok
Meslek Bilgisi	%35	%35	Altısı seçmeli toplam 22	Altısı seçmeli toplam 22	Hepsi	Yok		Yok	Yok
Alan Eğitimi	%46	%46	Altısı seçmeli toplam 25	Altısı seçmeli toplam 26	1	1	7	10	6

Okul Öncesi Öğretmenliği programında alan eğitimi dersleri kapsamında 64 saat teorik olmak üzere toplam 19 ders mevcuttur. Sınıf Öğretmenliği programında ise, alan eğitimine ait 64 saat teorik, 2 saat uygulamalı olmak üzere toplam 20 ders mevcuttur. Her iki bölümde de 6 adet alan seçmeli ders vardır. İki programa ilişkin alan eğitimine yönelik bulgulara bakıldığında, ismi ve içeriği ortak ders sayısının 1, ismi farklı fakat içeriği ortak olan ders sayısının da 1 olduğu görülür. Aynı branşa ait (matematik, fen bilimleri, müzik gibi belirli alanlara ait dersler) ders sayısının 7 ve tümüyle farklı derslerin sayısının ise 6 (Sınıf Öğretmenliği) ve 9 (Okul Öncesi Öğretmenliği) olduğu görülür.

İki Programda Bulunan Alan Eğitimi Derslerine Yönelik Bulgular

İki programda bulunan alan eğitimi derslerine yönelik elde edilen bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir. Alan eğitimi dersleri içerisinde Karakter ve Değer Eğitimi dersi iki programda da ortak olup aynı içeriğe sahiptir. Drama eğitimi konusunda her iki programda, Erken Çocukluk Eğitiminde Drama ve İlkokulda Drama isimli aynı içeriğe sahip birer ders mevcuttur.

Tablo II
İki Programın Alan Eğitimi Derslerine Yönelik Bulgular

İçerik ve İsmi Ortak Olan	İsmi Farklı, İçeriği Ortak Dersler		İsim ve İçerikleri Farklı, Branşları Ortak Dersler		Tümüyle Farklı Olan Dersler	
	Okul Öncesi Öğr.	Sınıf Öğr.	Okul Öncesi Öğr.	Sınıf Öğr.	Okul Öncesi Öğr.	Sınıf Öğr.
Karakter ve Değer Eğitimi	Erken Çocukluk Eğitiminde Drama	İlkokulda Drama	Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi	Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi	Erken Çocukluk Eğitimine Giriş	Hayat Bilgisi Öğretimi
			Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi	Sanat Eğitimi	Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim	Sosyal Bilgiler Öğretimi
			Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi	Çevre Eğitimi	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği
			Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi	Müzik Öğretimi	Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme	Türk Tarihi ve Kültürü
			Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi	İlk Okuma ve Yazma Öğretimi ---------- Türkçe Öğretimi	Çocuk Ruh Sağlığı	İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi
			Erken Çocuklukta Fen Eğitimi	İlkokulda Temel Fen Bilimleri ---------- Fen Öğretimi ---------- Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları	Çocuk Sağlığı ve İlk yardım	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretimi

			Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi	İlkokulda Temel Matematik ---------- Matematik Eğitimi ---------- Matematik Öğretimi 2	Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları	
					Okul Öncesi Eğitim Programları	
					Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı	
					Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları	

Çevre eğitimi, Fen eğitimi, Matematik Eğitimi, Müzik Eğitimi, Okuma-Yazma Eğitimi, Sanat Eğitimi ve Oyun konularında her iki programda dersler mevcuttur. Bu dersler branşları ortak ancak içerikleri farklı derslerdir. Bu derslerin dışında iki programda tümüyle farklı olan dersler Tablo 2'de verilmiştir.

Seçmeli Derslere Yönelik Bulgular

İki programda bulunan alan eğitimi seçmeli derslerine yönelik ders sayısı, ortaklık ve farklılık durumlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo III
İki programın Alan Eğitimi seçmeli derslerine yönelik bilgiler

Ders Sayısı		**İsim ve İçeriği Ortak Dersler**	**İsmi Farklı, İçeriği Ortak Dersler**			**Tümüyle Farklı Dersler**
Okul Öncesi Öğr.	**Sınıf Öğr.**		**Okul Öncesi Öğr.**	**Sınıf Öğr.**	**Okul Öncesi Öğr.**	**Sınıf Öğr.**
15	12	Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi	Erken Çocukluk Eğitiminde Geleneksel Çocuk Oyunları	Geleneksel Çocuk Oyunları	Aile Eğitimi ve Katılımı	Afetler ve Afet Yönetimi
		Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi	Çocukta Sosyal Beceri Eğitimi	Sosyal Beceri Öğretimi	Çocuk ve Medya	Çocuk Edebiyatı
			Türk Kültüründe Aile ve Çocuk	Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim	Çocukta Davranış Yönetimi	Çocuk Psikolojisi
					Çocukta Hareket Gelişimi ve Eğitimi	İlkokul Ders Kitapları İncelemesi
					Erken Çocuklukta Dil ve Kavram Gelişimi	İlkokul Programı
					Erken Çocuklukta Duyu Eğitimi	İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları
					Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi	Kapsayıcı Dil Öğretimi
					Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri	
					Farklı Ülkelerde	

		Erken Çocukluk Eğitimi
		Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi

Alan eğitimi kapsamında seçmeli ders olarak sınıf öğretmenliği programında ikişer kredilik 12, Okul öncesi öğretmenliği programında ikişer kredilik 15 adet ders vardır. Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi ve Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi dersleri her iki programda da seçmeli olarak yer alan ortak derslerdir. Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi diğer tüm öğretmenlik programlarında da ortaktır.

Okul öncesi öğretmenliği programında yer alan Geleneksel Çocuk Oyunları ve sınıf öğretmenliği programında yer alan Erken Çocukluk Eğitiminde Geleneksel Çocuk Oyunları derslerinin içeriği aynıdır. Sınıf öğretmenliği programında yer alan Çocuk Edebiyatı dersi okul öncesi programı Alan Eğitimi kapsamında yer alan Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı ile aynı içeriğe sahiptir. Bu derslerin dışında iki programda yer alan ve birbirinden tamamen farklı olan alan derslerine Tablo 3'te sağ sütunda yer verilmiştir.

Tartışma

Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi sonucunda, programların ders yoğunluklarının aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Meslek Bilgisi %35, Genel Kültür %19, Alan Eğitimi %46). Bununla birlikte, bu benzerlik oranları, bu iki öğretmenliği programına özel değildir. Örneğin, Fen Bilgisi Öğretmenliği programında, ders yoğunlukları Meslek Bilgisi %34, Genel Kültür %18, Alan Eğitimi %48 şeklindedir. Analizden elde edilen bir diğer bulgu ise, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programları için ortak olduğu fakat alan dersleri arasında önemli farklılıklar olduğu yönündedir. Alan derslerindeki farklılıklar, erken çocukluk dönemi çocukları ile çalışacak olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, çocukların farklılıklardan doğan potansiyellerini fark edip çok yönlü ihtiyaçlarını karşılayabilmeye yönelik muhtemel yeterlikleri göz önüne alınarak, aşağıda üç temel başlık altında tartışılmıştır.

Çocuğu tanımak yalnızca okul öncesi öğretmen adayları için değil sınıf öğretmeni adayları için de önemlidir.

Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında yer alan dersler arasındaki en belirgin farkın çocuğu tanıma, çocuk gelişimi konusunda bilgi edinme alanında olduğu görülmektedir. İçerikleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği programında 0-8 yaş arası bir çocuğun, açık şekillerde gelişim özellikleri, gereksinimleri ve eğitimine yönelik 3 ders mevcuttur: Erken Çocukluk Eğitimine Giriş, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim. Sınıf öğretmenliği programında ise, bu derslere paralel, çocuğun gelişim özellikleri ve eğitimine yönelik herhangi bir dersin olmaması önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde, okul öncesi ve sınıf öğretmenleri örtüşen yaş gruplarına öğretmenlik yapabilmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, çocuğu tanımaya yönelik derslerin sınıf öğretmenliği programında olmaması, öğretmen adayları için önemli bir eksikliktir. Bu durumun ötesinde, hitap ettiği yaş grubu fark etmeksizin, herhangi bir öğretmenlik alanı için çocuk gelişimine özgü temel bir eğitimin sunulması, öğretmen adaylarının çocuk merkezli eğitim ilkelerini benimseyebilme, çocuğun doğası ve ihtiyaçlarına göre eğitim süreçlerini adapte edebilme becerileri için elzemdir. Alanyazında, önceki yıllarda sınıf öğretmenliği programında yer alan, Erken Çocukluk Eğitimi dersinin, sınıf öğretmenleri adaylarının okul öncesi dönemin önemine ilişkin algıları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu belirtilmiş, sınıf öğretmeni adaylarının okul öncesi dönem çocuğunu tanımalarının önemli olduğunun altı çizilmiştir (Kesicioğlu, 2013).

Çocuk Sağlığı ve İlkyardım ve Çocuk Ruh Sağlığı dersleri de benzer şekilde okul öncesi öğretmenliği programında yer alan ancak sınıf öğretmenliği programında bulunmayan derslerdir. Bu durum sınıf öğretmenlerini gerekli ve acil durumlarda çocukların güvenliklerini sağlama, çocukların psikolojik iyi hal ve gereksinimleri konusunda rehberlik edebilmede dezavantajlı bir duruma getirmektedir. Kılıç Özmen'in (2019) sınıf öğretmenliği programı son sınıf öğrencileri ve çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini aktardığı

çalışmasında yer alan katılımcılar da bu olumsuz durumu dile getirmişlerdir. Öğretmenler ve öğretmen adayları, sınıf öğretmenliği lisans programlarındaki derslerin çocuğu tanıma, çocuğun gelişimi ve psikolojisini anlamaya yönelik bilgiler içerecek şekilde yenilenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Kara ve diğerlerinin (2018) beş yıldan fazla deneyimi olan sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışma sonuçları da öğretmenlerin Çocuk Sağlığı ve Çocuk Ruh sağlığı derslerinin programa eklenmesi gerektiğini vurguladıklarını ortaya koymuştur.

Çocuk gelişimine ve sağlığına yönelik derslerin yanı sıra, okul öncesi öğretmenliği programında erken çocukluk dönemine özgü öğrenme yaklaşımları ile ilgili ve çocuğu tanıma tekniklerine yönelik Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları ve Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme adlı iki ders mevcuttur. Sınıf Öğretmenliği programında bu derslere paralel dersler maalesef yer almamaktadır. Yukarıda belirttiğimiz gibi, sınıf öğretmeni adayları için de eğitim verecekleri yaş grubundaki çocuklara hitap eden öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmaları, çocukların öğrenmelerini gelişimsel ve kültürel açılardan uygun şekillerde değerlendirip gerekli eylemlere geçebilmeleri önemlidir. Bütünsel gelişim açısından, çocuğun gelişiminin uygun ve güvenilir ölçme araçlarıyla değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler sonucunda gelişime uygun eylemlerin planlanması önem arz eder. Sınıf Öğretmenliği programında bu anlamda bir dersin olmaması çocuğun bütünsel gelişimini takip edip destekleme konusunda, sınıf öğretmeni adaylarının yetersiz kalmasına neden olabilir. Bununla birlikte, her iki programda da uygulamaya yönelik derslerin sayısının azalmış olması, öğrencilerin sahada çocukları tanıma olanaklarını da kısıtlamıştır. Uygulama saatleri açısından, lisans programlarımız Avrupa ve Amerika'da bulunan öğretmen yetiştirme programlarının gerisindedir (Aykaç, 2018; Küçükoğlu ve Kızıltaş, 2012). Bu durumun, çocukları tanıma ve uygulama becerisi kazandırma amacıyla, daha fazla uygulama ders saati eklenerek iyileştirilmesi gerekmektedir (Bartan, 2019; Kılıç Özmen, 2019; Sümen Özçakır ve Çağlayan Tuncer, 2013; Şahin, Kartal ve İmamoğlu, 2013).

Erken çocukluk dönemi insan gelişiminde kritik dönemlerden biri olup bireylerin bilişsel potansiyelleri, kişilikleri ve sosyal davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde bilişsel, dilsel, sosyal ve psikomotor alanda meydana gelebilecek herhangi bir gelişim farklılığının gözlemlenerek, gerekli durumlarda erken müdahalelerde bulunulması sağlıklı birey gelişimi açısından çok büyük önem taşımaktadır. Geç kalınan müdahalelerin çocuk gelişimi üzerinde etkisinin arzu edilen düzeylerde olamadığı yapılan pek çok çalışma ile kanıtlanmıştır (Bergen ve Robertson, 2013; Bredekamp, 2015; Murano, Sawyer ve Lipnevich, 2020). Bu sebeple, okul öncesi öğretmenleri ile birlikte sınıf öğretmenlerinin de geç kalınmadan çocuğu tanıma, çocuk gelişimini değerlendirme konularında alanlarında yetkin olmaları beklenir.

Sonuç olarak, çocuğu her yönüyle tanımak yalnızca okul öncesi öğretmen adayları için değil sınıf öğretmeni adayları için de önemlidir. Örneğin, Yapıcı ve Ulu (2010) 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerini araştırmışlardır. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin esasında çocukların gelişimsel özelliklerini yansıtan birtakım davranış ve hazır bulunuşluklarının, çocuğun gelişim döneminden ziyade, okul öncesi öğretmenlerinin eksik sayılabilecek uygulamalarıyla ilişkili olabileceğini düşünmektedirler. Mevcut sınıf öğretmenliği programında çocuğu tanımaya yönelik derslerin eksikliği düşünüldüğünde, mezun olacak sınıf öğretmenleri adaylarının da benzer yaklaşımlarda olması muhtemeldir. Çocuğun bütünsel gelişimine dair kapsamlı bir temel eğitim, tüm öğretmen adaylarının düşünme, karar verme ve eyleme geçme süreçlerini şekillendirebileceği için önemlidir.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının çok yönlü ihtiyaçlarını karşılayabilmeye yönelik dersler hem okul öncesi hem de sınıf öğretmeni adayları için anlamlıdır.

Çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, beden ve dil gelişimi birbirinden ayrılmaz bütüncül bir sistemdir (Crosnoe ve diğerleri, 2015; Puma ve diğerleri, 2010). Bu bilgiden hareketle, öğretmen adaylarının çocukların çok yönlü gelişimine dengeli şekillerde destek olabilmesini sağlayan dersler ile karşılaşmaları önemlidir. Sınıf öğretmenliği ve okul öncesini öğretmenliği lisans programları arasındaki en dikkat çekici farklardan biri, sınıf öğretmenliği programında disiplinlere özgü öğretim derslerinin (Fen Öğretimi, Türkçe Öğretimi gibi) yoğunlukta olmasıdır. Okul öncesi öğretmenliği programında ise bu tür dersler daha az sayıda yer almaktadır. Sınıf öğretmenliği programında, disiplinlere özgü öğretim dersleri yoğun iken, bir üst bölümde tartıştığımız

çocuk gelişimine dair dersler ve çocukların çok yönlü gelişimine ilişkin dersler ya yoktur ya da az sayıdadır.

Son yıllarda, ulusal ve uluslararası alanyazında da sık sık eleştirildiği üzere, akademik kaygılar sebebiyle küçük çocuklar gelişimsel uygunluğun gözetilmediği uygulamalarla karşılaşmaktadırlar. Çocuğun bütünsel gelişiminin göz ardı edildiği, beden ve zihin arasında yanıltıcı bir ayrım yapılarak (Dixon, 2011; Tobin, 2004) akademik becerilerin, çok yönlü becerilere göre öncelendiği eğitim uygulamaları yaygınlaşmaktadır (Miller ve Almon, 2009; Parks, 2015; Weisberg, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2013). Bu çalışmalara göre, öğrenci seçmeye yönelik, çoktan seçmeli merkezi sınav sistemlerinin yaygınlaşmasıyla küçük çocuklara dahi yoğun disiplin odaklı öğretim dersleri sunulmaktadır. Çocuğun çok yönlü gelişimine olanak sağlayacak müzik, yaratıcılık, sanat, spor gibi alanlara yönelik dersler ise geri planda kalmaktadır. Tüm bu uygulamalar ile birlikte, erken çocukluk döneminin en önemli pedagojik öğesi olan oyun, çocukların yaşamlarında daha az yer tutmaya başlamıştır. Özellikle sınıf öğretmenliği programında bu durumun birtakım yansımaları gözlemlenebilir.

Uzun yıllardır okul öncesi öğretmenliği programında olduğu gibi, yeni program ile sınıf öğretmenliği programına da oyun içerikli bir dersin eklenmiş olması önemli ve olumlu bir adımdır. Yapılan araştırmalar oyunun, çocuk gelişim ve eğitiminde etkili olduğu kadar, yetişkinliğe değin yaşamın her döneminde, öğrenme süreci için etkili bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır (Benigno ve Farrar, 2012; Gözalan, 2013; Howard ve McInnes, 2012; Kapp, 2012; Türkoğlu ve Uslu, 2016). Okul öncesi öğretmenliği programında yer alan ders, oyunun çocuk için değeri ve oyunun eğitim süreçlerine dâhil edilmesine odaklanmaktadır. Sınıf Öğretmenliği programında yer alan İlkokul Oyun ve Fiziki Etkinlikleri dersi ise içerik açısından farklı olup bu derste daha çok öğretim programıyla ilgili bilgiler verilmektedir. Bu açıdan sınıf öğretmenliği programında oyun ve fiziki etkinliklerin öğretimine yönelik bilgilerin yanında oyunun farklı gelişim alanlarına katkısını ve eğitim süreçlerine dâhil edilmesini gösteren etkinlikler içermesi ideal öğretmen becerilerinin kazandırılması açısından gereklidir.

Benzer şekilde, oyun ile birlikte fiziksel gelişim, beden eğitimi, hareket ve beden kullanımın eğitim süreçlerine bütünleştirilmesi konusu çocuk gelişimi ve eğitimi açısından üzerinde durulması gereken bir konudur. Son yıllarda yapılan dikkat çekici çalışmalar, fiziksel etkinlik ve hareketin yoğun olduğu eğitim süreçlerinin çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Vazou ve Skrade, 2017). Hatta bazı çalışmalar, bedenin çocukların düşünme süreçlerini yönetmede merkezi bir rolü olduğuna işaret etmektedir (Lakoff ve Núnez, 2000). Bu sebeplerle, öğretmen adaylarının kuram ve uygulamanın anlamlı şekilde harmanlandığı beden ve hareket eğitimi almaları önemlidir (Sevimli-Çelik, 2020). Yeni program ile birlikte okul öncesi öğretmenliği programında, Çocukta Hareket dersinin zorunlu olmaktan ziyade seçmeli ders kapsamına alınması, sınıf öğretmenliği programında ise bu konuya ilişkin bir dersin olmaması, çocuğun bütünsel gelişimi düşünüldüğünde önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Hareket ve beden eğitimi ile birlikte, yaratıcılık, ritim ve dans odaklı derslerin okul öncesi programı seçmeli ders grubunda olup sınıf öğretmenliği programında bu tür derslerin yer almaması da benzer bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Çocuğun bütünsel gelişimi ve iyi hali için, okul içi deneyimlerle birlikte, okul dışı deneyimler ve okul ve aile arasındaki ilişkinin niteliği de kritik bir rol oynar (Bronfenbrenner, 1979). Eğitim alanının yaygın çalışma konularından biri olan okul-aile-toplum ilişkileri sayısız çalışmada ele alınarak, etkili okul ve aile iletişiminin çocuğun iyi hali, gelişim ve eğitimi için olumlu etkileri uzun yıllardır ortaya konmaktadır (Şimşek ve Tanaydın, 2002; Van Voorhis, Maier, Epstein ve Lloy, 2013). Bununla birlikte, aile-okul ilişkisi konusunun daha çok 0-6 yaş ya da 0-9 yaş çocukların eğitiminde ele alınırken eğitimin diğer kademelerinde benzer özenle dikkate alınmaması pek çok çalışma ile eleştirilmektedir (Patall, Cooper ve Robinson, 2008). Yeni programda, okul öncesi öğretmenliği programında, okul ve aile işbirliği konusunda bir ders varken, sınıf öğretmenliği programında bu içeriğe sahip bir ders yoktur. Çocukların bütünsel gelişim sürecine olumlu katkı sağlamak için okul, aile ve öğretmen işbirliği konusu tüm öğretmen adayları için önemlidir.

Öğrenme doğum ile başlayan, geçmiş bilgilerin yeni edinilen bilgiler ile ilişki içerisinde olduğu bir süreçtir.

Farklı disiplinler ve kuramsal bakış açıları öğrenmeyi değişen şekillerde tanımlasa da pek çok tanımın

ortak noktasında öğrenmenin karmaşık ve sürece dayalı bir şekilde gerçekleşiyor olması yer alır. Türkiye'de 2005 yılında yürürlüğe konan ilköğretim programlarının temel felsefesi yapılandırmacı yaklaşıma (Piaget, 1950; von Glassersfeld, 1989) dayandırılmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenme, zihinde var olan ön bilgiler ile yeni edinilen bilgilerin etkileşime girme sürecidir. Öğrenme bu etkileşim neticesinde yeni bilgilerin önceki bilgilerin üzerine inşa edildiği ve/ya önceden var olan bilgilerin zihinde yeniden organize edildiği bir süreçtir. Bu temel öğrenme felsefesinden yola çıkarsak, öğretmenlerin çocukların öğrenme süreçlerini desteklemesinin temel koşullarından biri, çocukların gelişim özelliklerini ve kültürel pratiklerini göz önüne alarak, onların ön bilgileri ve edinebilecekleri potansiyel bilgilerin farkında olarak uygun destek sağlamalarıdır (Vygotsky, 1978). Bu sebeple, erken çocukluk dönemi çocukları ile çalışan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, çocukların doğumdan itibaren farklı disiplinlere özgü öğrenme süreçlerinin ne şekillerde gerçekleştiğini anlamaları gerekir. Örneğin, okul hayatına bir okul öncesi eğitim kurumunda başlayan çocuk, ilkokula geldiğinde okul öncesi kurumunda kazandığı öğrenmeleri ön bilgi olarak kullanacaktır. Bu durumda, sınıf öğretmeninin çocuğun okul öncesi dönemden başlayarak hangi temel beceriler ile okula geldiğini anlaması ve öğrencinin olası ön bilgi eksikliklerinde bu durumu fark edip giderecek yeterliliğe sahip olması gerekmektedir.

Öğretmen yetiştirme programları, okul öncesi ve ilkokul kurumları arasında tamamlayıcı ve bütünleştirici bir yapı olması gerektiğini dikkate alarak geliştirilmeli, her iki alana dair öğretmen eğitimi programı da çocukların gelişim ve eğitimini bir bütün olarak ele almalıdır. Mevcut lisans programlarında, Çevre, Sanat, Okuma-Yazma, Fen, Matematik ve Müzik gibi alanların öğretimine ilişkin dersler her iki programda da yer almaktadır. Bununla birlikte, derslerin sayıları ve içerikleri her iki programda farklıdır. Bu ders içeriklerinin, 0-8 yaş çocuklarının dönem özelliklerini kapsamlı şekilde dikkate alan, okul öncesi ve ilkokulda gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerine her iki alan öğretmenlerinin de hâkim olmasını sağlayan ve birbirini tamamlayıcı nitelikte olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının 0-8 yaş arasındaki çocukların eğitimini bütünsel şekilde desteklemeleri gerekliliğine matematik eğitiminden örnek verilebilir. Erken çocukluk döneminde olan çocukların matematiksel düşünme süreçlerini, Clements ve Sarama (2004) geniş çapta kabul gören boylamsal araştırmalar sonucunda öğrenme yörüngeleri (hypothetical learning trajectories) kuramsal çerçevesi ile açıklarlar. Bu kurama göre, 0-8 yaş arasındaki çocukların matematiksel düşünme süreçleri, doğumdan başlayarak, birbirine bağlı adımlar şeklinde, gelişimsel ilerleme (developmental progression) kaydeder. Bir diğer deyişle, matematikteki her bir farklı konu için (sayı hissi, geometri, ölçme, veri analizi gibi) çocuğun matematiksel düşünme sürecinin takip ettiği bir dizi adım vardır. Çocuğun matematik öğrenmesini desteklemenin koşulu ise, öğretmenin doğumdan başlayarak bu adımlar bütününü bilmesi, çocuğun düşünce biçimini takip ederek her bir adıma uygun desteği sağlayabilmesidir.

Benzer şekilde, çocuklara okuma-yazma becerilerini etkili şekillerde kazandırmanın bir koşulu, çocukların doğumdan itibaren dil gelişimleri ve erken okuryazarlık becerileri hakkında bilgi sahibi olmaktır. Sınıf öğretmeni adayları bu konuda donanım ile yetişirken, Karagöl'ün (2018) mevcut program incelemesine göre okul öncesi öğretmenliği lisans programı çocukların dil gelişimini desteklemede yetersiz görünmektedir. Yunanistan'da yapılan bir araştırma okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ortak bir dil eğitimi müfredatı uygulamaya ve bu konuda dayanışma içinde çalışmaya olumlu baktıklarını göstermiştir; ancak okul öncesi öğretmenleri, çocuklar üzerindeki akademik baskıyı artırabilmesi sebebiyle, bu duruma daha temkinli yaklaşmışlardır (Apostolou & Stellakis, 2020). Özetle, benzer ve hatta aynı yaş gruplarına öğretmenlik yapan, birbiri ile örtüşen ve aynı zamanda birbirinin devamı olan okul öncesi ve sınıf öğretmenliği için, 0-8 yaş arasındaki çocukların disiplinlere özgü düşünme ve öğrenme süreçlerini anlayabilecekleri bütünsel bir eğitim sunulması gerekir. Ancak bu şekilde, okul öncesi öğretmenleri sınıflarında farklı öğrenim seviyelerinde olan çocukların ihtiyaçlarına karşılık vermede esnek olabilir ve çocukları daha bilinçli şekillerde ilkokula hazırlayabilirler. Bu duruma paralel şekilde, sınıf öğretmenleri de çocukların ön öğrenme süreçlerinin bilincinde olarak, okul öncesi eğitimi almayan, evde akademik destek gören ya da görmeden okula gelen ve bireysel farklılıkları olan çocukları esnek şekillerde destekleyebilirler.

Sonuç

Erken çocukluk ve bütünsel gelişim açısından bakıldığında, 0-8 yaş aralığı hem okul öncesi hem de ilkokul ile örtüştüğünden, okul öncesi ve ilkokul sınıflarında görev yapacak öğretmenlerin daha fazla ortak yeterliğe sahip olması gereklidir. Çocuk, erken çocukluk döneminden çıkmadan ilkokula başlamakta ve bu dönemin 2 yılını bu okullarda geçirmektedir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümleri birbirinden tamamen bağımsız alanlar değillerdir. Aile tercihlerine göre aynı yaş grubunda olan çocuklardan bir tanesi okul öncesinde, diğeri ise ilkokulda eğitim alabilmektedir. Bu sebeple sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği yapacak öğretmen adaylarının her koşula uyum sağlayabilecek yeterliliklere sahip olacak şekilde öğrenme yaşantısı geçirmesi gerekmektedir. Araştırma sonucunda, iki programın çocuğu tanıma ve çocuğun çok yönlü ihtiyaçlarını karşılama alanlarında farklılaştığı ve gelişimsel olarak aynı dönemde olan çocuklara hitap ediyor olmalarının ders içeriklerine yansımadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu makalede paylaşılan analiz sonucunda, sınıf öğretmenliği programında, çocuğu tanımaya ve çocuk gelişimine dair derslerin olmaması önemli bir eksiklik olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programlarında çocuğu ailesi ile tanıma ve çocuğu çok yönlü desteklemeye yönelik aile katılımı, beden eğitimi, hareket, yaratıcılık gibi derslerin zorunlu dersler kapsamına alınması önerilmektedir. Matematik, fen, dil eğitimi gibi alan derslerinin ise içeriklerinin 0-8 yaş çocuğunun öğrenme süreci düşünülerek revize edilmesi ve her iki program öğrencilerine bu şekilde sunulması düşünülebilir. Son olarak, yaş, beceri, özel gereksinim, dil, kültür ve sosyo-ekonomik durum gibi farklılıklarının eğitim süreçlerini olumsuz etkilemeden, tüm çocukların bütünsel şekilde desteklenmeleri gerektiğine dair felsefe ve uygulamaları konu alan Çokkültürlü Eğitim, Kapsayıcı Eğitim gibi dersler, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının bu makalede ele alınan mesleki gelişimleri için son derece önemli bir rol oynayabilir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Araştırmacılar çalışmaya eşit düzeyde katkı sağlamışlardır.*

Çatışma beyanı: *Makalenin yazarları bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasını olmadığını beyan ederler.*

Destek ve teşekkür: *Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.*

Kaynaklar

Akdoğdu, E. ve Uşun, S. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 16*(2), 826-847.

Aykaç, N. (2018). Türkiye (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) ve Amerika'daki (Kent State Üniversitesi) okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*, 624-649.

Apostolou, Z., & Stellakis, N. (2020). Teachers' perceptions of integrating kindergarten and first-grade primary school language curricula. *Journal of Childhood, Education & Society, 1*(2), 87-102.

Barnett, W. S. (2003). *Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications.* NIEER Preschool Policy Matters (2). New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programı hakkında görüş ve önerileri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 24-26.

Bekman, S. (1998). *Eşit fırsat: Anne - Çocuk Eğitim Programı'nın değerlendirilmesi*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

Benigno, J. P. ve Farrar, M. J. (2012). Determinants of joint attention in young siblings' play. *Infant and Child Development, 21*(2), 160-174.

Bergen, S. ve Robertson, R. (2013). *Healthy children, healthy lives: The wellness guide for early childhood programs*. Minnesota: RedLeaf Press.

Blank, J. (2010) Early childhood teacher education: Historical themes and contemporary issues. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 31*(4), 391-405.

Bredekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* [Effective practices in early childhood education, 2nd ed.]. (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bronfenbrenner, U. (1979).*The ecology of human development.* Cambridge: Harvard Üniversitesi Yayınları.

Copple, C. ve Bredekamp, S. (Ed.) (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3. bs.). Washington, DC: National Association for Education of Young Children.

Crosnoe, R., Bonazzo, C. ve Wu, N. (2015). *Healthy learners: A whole child approach to reducing disparities in early education*. Columbia University: Teachers College Press.

Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education, 26*(2), 253-264.

Çakmak, E. ve Civelek, F. (2013). Sınıf öğretmenliği lisans programının MEB özel alan öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(47), 349-367.

Çalışıcı, B. (2019). *2016-2018 yılları arasında Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin bir değerlendirme* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Clements, D. H. ve Sarama, J. (2004). Learning trajectories in mathematics education. *Mathematical Thinking and Learning, 6(*2), 81–89.

Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 1-12.

Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 28-45.

Dixon, K. (2011). *Literacy, power and the schooled body*. London and New York: Routledge.

Erdiller, Z. B. ve McMallen, M.B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe University Journal of Education*, *25*, 84–93.

Erdiller Akın, Z. B. (2013). Examining the beliefs of Turkish pre-service early childhood teachers regarding early childhood curriculum. *Journal of Research in Childhood Education*, *27*(3), 302–318.

Ergün, M. ve Ersoy, O. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(2), 673-700.

Gözalan, E. (2013). Oyun *temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Howard, J. ve McInnes, K. (2012). The impact of children's perception if an activity as play rather than not play on emotional elbeing. *Child, 38*(1), 1-6.

Kamışlı, H. (2019). Evaluation of elementary school teacher education undergraduate program in terms of multicultural education. *İlköğretim Online*, *18*(4), 1539-1549.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education.* San Francisco: John Wiley & Sons.

Kara, N., Demir, M. K., Arcagök, S. ve Çavuş, Ş. (2018). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri açısından sınıf eğitimi lisans programının yeterliliği. *Turkish Studies-Educational Studies*, *13*(19), 1061-1082.

Karagöl, E. (2018). Dil becerileri eğitimi açısından okul öncesi öğretmenliği lisans programı. *Academy Journal of Educational Sciences, 2*(2), 159-171.

Karataş, K. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Kesicioğlu, O. S. (2013). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının okul öncesi eğitime ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik sosyal bilimler dergisi, 12*(43), 183-199.

Kılıç, Özmen, Z. (2019). 2018 Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Journal of Educational Sciences International, 9*(2), 521-548.

Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 203-218.

Küçükoğlu, A. ve Kızıltaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online, 11*(3), 660-670.

Lakoff, G. ve Núnez, R.E. (2000). *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being*. New York, NY: Basics Books.

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 2020 tarihinde https://hbogm.meb.gov.tr/mebiysdosyalar/201903/06145652 04-Mart 2019 internetsunu.pdf adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2019, 10 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30827) Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm).

Miller, E. ve Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood Press.

Murano, D., Sawyer, A. ve Lipnevich, A. A. (2020). A Meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions, *Review of Educational Research, 90*(2), 227-263.

Nieto, S. (2003). Challenging current notions of "highly qualified teachers" through work in a teachers' inquiry group.*Journal of Teacher Education, 54* (5), 386-398.

Olkun, S., Deniz, E., Toran, M., Sarı, M. ve H., Kamışlı, H. (Ed.) (2019). *Bütünsel açıdan çocuk*. Ankara: Pegem.

Parks, A. N. (2015). *Exploring mathematics through play in the early childhood classroom*. New York, NY: Teachers College Press.

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.

Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence* (Çev. M. Piercy ve D. E. Berlyne). London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1947)

Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Shapiro, G., Broene, P. ve Ciarico, J. (2010). *Head Start Impact Study: Final Report*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children & Families.

Saracho, O. N. ve Spodek, B. (2007) Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care, 177*(1), 71-91.

Saracho, O. N. ve Spodek, B. (2013). *Introduction: A contemporary researchers vade mecum* (redux). O. N. Saracho ve B. Spodek (Ed.), Handbook of research on the education of young children (s. 1–15). New York: Routledge/Taylor and Francis Group.

Sevimli-Çelik, S. (2020). Moving between theory and practice: Preparing early childhood pre-service teachers for teaching physical education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Çevrimiçi ön yayın.

Sümen Özçakır, Ö. ve Çağlayan, T. K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(2), 249-272.

Şahin, Ç., Kartal, O. Y. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(1), 101-118.

Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online-Elementary Education Online, 1*(1), 12-16.

Şimsek, H. ve Yıldırım, A. (2001). *The reform of pre-service teacher education in Turkey.* R. G. Sultana (Ed.) Challenge and change in the Euro-Mediterranean region (s. 411–430) içinde. New York: Peter Lang.

Souto-Manning, M. (2013). *Multicultural teaching in the early childhood classroom: Approaches, strategies and tools for preschool-2nd grade*. New York: Teachers College Yayınları.

Uysal, H., Ozen Altınkaynak, S., Taşkın, N., Akman, B. ve Çağlayan Dinçer, F. (2016). Okul öncesi öğretmeni adaylarının okul öncesi öğretmenliği programına ilişkin metaforik algıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *5*(3), 1-15.

Tobin, J. (2004). *The body in preschool.* Liora Bresler (Ed.), Knowing bodies, feeling minds: Embodied knowledge in arts education and schooling (s. 111-125) içinde. Netherlands: Kluwer Academic Press.

Türkoğlu, B. ve Uslu, M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(6), 50-68.

Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L. ve Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3–8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. 16 Şubat 2020 tarihinde http://www.mdrc.org/sites/default/files/ The_Impact_of_Family_Involvement_FR.pdf. adresinden erişildi.

Vazou, S. ve Skrade, M. A. (2017). Intervention integrating physical activity with math: Math performance, perceived competence, and need satisfaction. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 15*(5), 508-522.

von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese, 80*(1), 121-140.

Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development.* M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner ve E. Souberman (Ed.), Mind in society: The development of higher psychological processes (s.79-91) içinde. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. ve Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education, 7*(2) 104–112.

Whitebook, M. (2003). *Early education quality: Higher teacher qualifications for better learning environments: A review of the literature*. Berkeley, CA: Institute of Industrial Relations.

Yapıcı, M. ve Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3*(1), 43-55.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). S*osyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge, 6*(29), 1483-1499.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Given the utmost importance of early years in child development and education, early childhood teacher education is a critical area of examination. In Turkey, early childhood teacher education programs are composed of two different tracks. One track, called pre-school teacher education, offers certification in teaching children from birth-to-kindergarten. The other track, called primary school education, certifies teachers to teach from 1st through 4thgrade. In other words, pre-school and primary school teachers share the responsibility of educating children in the early childhood period. In national teacher education programs, equipping pre-service teachers with knowledge and skills in fulfilling children's individual and cultural needs and recognizing children's potentials has always been a concern. With a recent policy change regarding school entrance, the age of children enrolled in kindergarten, and first-grade classes have widely overlapped. This implementation strengthened the concern of if teachers are being prepared to fulfill the needs of children regardless of their age and individual differences. In this paper, we argue that all teachers working with young children should have the competencies to support children's development and assist in academic learning along with versatile skills about life in areas such as social and emotional abilities, music, arts, and sports. In this research, we overall investigate if pre-school and primary school teachers are trained to have professional skills that complement each other with common professional core competencies. We analyze the similarities and differences of national pre-school and primary school education undergraduate programs. In our analysis, we were guided by the whole child approach, which offers significant potential in the process of determining the competencies and responsibilities of teachers working with early age groups. Accordingly, we discussed possible teacher competencies to meet the holistic educational needs of children within the curricula of the pre-school and primary teacher education programs.

Method

We utilized a document analysis method (Yıldırım & Şimşek, 2005) to examine pre-school and primary school teacher programs from the whole child approach. In this process, we followed these steps:

1. Accessing the document and checking its authenticity: The document we analyzed is the booklet titled "Teacher Training Undergraduate Programs". This booklet was published by the Higher Education Council (YÖK) at Ankara University printing house to be implemented starting from the 2018-19 academic year in all public and private universities offering teacher education programs. To check the authenticity of the document, the programs updated on the YÖK official website were examined, and it was ensured that the document contains the up-to-date and correct information.

2. Understanding the documents and the classification of data: In the first stage, we examined the courses included in the pre-school and primary school teacher programs separately, and we categorized the courses under (a) pedagogical knowledge, (b) common core courses, and (c) content knowledge. At this stage, we tabulated the common and different courses of the two programs according to these three titles. To determine whether the commonalities in these three titles belong only to pre-school and classroom teacher programs, we also examined all other teaching programs. In the second stage, we tabulated the course names and contents of the two programs. At this stage, we identified the courses with the same name and content along with the courses with a different name but the same content. In the third stage, considering the names of the courses together with their contents, we tabulated them according to the disciplines they belong to. In the fourth stage, we examined the elective courses related to the three fields, and we listed the common and different courses with their names and content.

3. Analysis of the data: We analyzed the data according to similarities and differences in the two programs. Then, we quantified the data and calculated the similarity rates. We also categorized the courses by considering their names and course contents under titles that can help answer the research question. Based on the data obtained, we made inferences about the two programs.

Results

Our initial analysis showed that the course densities of pre-school and primary school education programs are the same (Pedagogical Knowledge 35%, Common Core 19%, Content Knowledge 46%). However, these similarity rates are not specific to these two teacher education programs. In other teaching programs, for example, in the Science Education program, the course intensities are more or less the same. Another result we obtained from the analysis is that pedagogical knowledge and common core courses are common for pre-school and primary school education programs. With that being said, there are important differences between the content knowledge courses in two programs while there exists only one course with the same name and content, and one course with a different name but same content. It has been determined that the number of courses with the same content is seven, and the number of completely different courses is six in primary school teacher education programs and nine in pre-school education program. Drawing on the whole child approach, our main analysis revealed that pre-school and primary school teacher education programs extensively differ in equipping teachers with knowledge about child development and childhood in favor of the pre-school teacher education program. Another main finding of the research manifested discontinuities among these two programs, which ignore the process-oriented nature of children's development and academic learning in different disciplines such as in mathematics and early literacy.

Conclusion

In Turkey, pre-school and primary school teachers share the responsibility of educating children in the early childhood period while the age of children in pre-school and primary school classrooms overlap. Depending on family preferences, children in the same age group can either receive pre-school or primary school education. Therefore, pre-school and primary school teachers should embrace professional skills that complement each other with common professional core competencies. Pre-school and primary school teacher education programs are not entirely independent fields. For this reason, pre-service teachers in these two tracks should have a learning experience in such a way that they have the qualifications to fulfill the need of all children with varying developmental potentials, and needs.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 468-490.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 468-490.
DOI: 10.33308/26674874.2020342210

Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması

Şehnaz CEYLAN*
İsmihan ARTAN**
Fatma Betül KURNAZ ADIBATMAZ***

Öz: Araştırmada Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (CETÖ)'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Denemelik formu ve Ebeveynler İçin Cinsel İletişim Ölçeği 199 kişiye uygulanmış, elde edilen veriler kullanılarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Nihai form 39 maddedir ve dört faktörlüdür. Elde edilen veriler üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış ve uyum iyiliği indislerinin yüksek olması nedeniyle yapının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Nihai form Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği ile birlikte üçüncü bir grupta (N=200) tekrar denenerek elde edilen veriler üzerinde DFA yapılarak sonuçlar kontrol edilmiştir. Ölçeğin, cinsel eğitime yönelik tutumları belirlemede geçerli sonuçlar üretebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin cinsiyetlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farka yol açmadığı ancak öğrenim düzeylerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarında yükseköğretim mezunlarının lehine anlamlı bir farka yol açtığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ile cinsel eğitimde kullandıkları iletişim dili arasında pozitif ve manidar ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Cinsel Eğitim, Tutum, Cinsel Eğitime Yönelik Tutum

Attitude Scale Towards Sexual Education: Reliability and Validity Study

Abstract: In this study, it was aimed to develop the Attitude Scale towards Sexual Education (ASSE). A form and Communication Language Scale Used in Sexual Education were applied to 199 people for the purpose of experimentation and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed using the obtained data. The final form is 39 items and has four factors. Confirmatory factor analysis was applied on the data obtained and it was concluded that the structure was confirmed due to the high index of goodness of fit. The final form was tried again in a third group with the "Gender Perception Scale" and the results were checked by confirmatory factor analysis on the obtained data. It was concluded that the scale can produce valid results in determining attitudes towards sexual education. In addition, the sex of the parents did not cause a difference in their attitudes towards sexual education; however, it was determined that their education level caused a difference in favor of higher education graduates in their attitudes towards sexual education. It has been determined that there are positive and significant relationships between parents' attitudes towards sexual education and the language of communication they use in sexual education.

Keywords: Sexual Education, Attitude, Attitude Towards Sexual Education

Geliş Tarihi:12.05.2020 Kabul Tarihi: 23.07.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük, Türkiye, e-posta: sehnazceylan@karabuk.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9313-7353

** Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye, e-posta: ismihan@hacettepe.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8868-7593

*** Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karabük, Türkiye, e-posta: betulkurnaz@karabuk.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7042-2159

Atıf için/ To cite:
Ceylan, Ş., Artan, İ. ve Kurnaz Adıbatmaz, F. B. (2020). Cinsel eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, *32*(2), 468-490.

Tüm insanların bütün yaşamları boyunca cinsel varlıklar olduğu; cinselliğin kişiliğin bir parçası olduğu; insan sağlığı, refahı ve mutluluğu için temel bir unsur olduğu kabul edilebilir. SIECUS'a (The Sexuality Information and Education Council of the United States) göre cinsellik, diğer bir kişiyle cinsel olarak yaşananlardan farklı bir şeydir. Cinsellik aynı zamanda insanın kendini algılayışı, bedenini algılayışı, bir kız çocuk/kadın veya erkek çocuk/erkek olarak kendini nasıl hissettiği, giyim tarzı, hareketleri, konuşması, başka kişilere karşı davranışları ve diğer kişiler hakkında nasıl hissettiğidir (akt: Bruess ve Greenberg, 2004, s. 4). Yaşamın önemli bir parçası olan cinsellik, insanın doğumundan başlayan ve yaşam boyu devam eden fizyolojik bir gereksinimdir (Erenoğlu ve Bayraktar, 2017; Kristiana, Jamaris ve Sumantri, 2006; Opara, Eke ve Akani, 2010). Yapılan çalışmalar, cinsel eğitimin doğumda başlayan yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu doğrulamıştır (Flanagan, 2011; Kurtuncu, Utas Akhan, Tanır ve Yıldız, 2015; Yuhong, 2004; Yonghong, 2007). Doğumla başlayan cinsellik; fiziksel, sosyal, kültürel ve psikolojik boyutlara sahiptir. Cinsel gelişim insan yaşamında kaçınılmazdır ve bir cinsel sağlık göstergesidir. Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization, 2006), cinsel sağlığı "cinsellik boyutuyla sadece halsizlik, işlev bozukluğu vb. olarak değil; fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal olarak da iyi olma hali" olarak tanımlamaktadır. Cinsel sağlığın korunması ve sürdürülmesi için tüm kişilerin cinsel haklarına saygı göstermek ve haklarını korunmak gerektiği savunulmaktadır. Bu nedenle bireyin cinselliğe verdiği önemle, cinsellik algısıyla ve tutumlarıyla ilişkilidir (Erenoğlu ve Bayraktar, 2017; Ganji, Emamian, Maasoumi, Keramat ve Khoei, 2017).

Cinsel tutumlar kendiliğinden oluşmamaktadır. Tutumlar insanın kendisi, çevresi ve genel olarak yaşam hakkında ne düşündüğüyle ilişkilidir. Tutumları, tutumların nasıl geliştirildiğini ve ölçüldüğünü daha iyi anlamak sağlık eğitimi çıktılarının temel taşlarındandır (McNab, 1976). İnsanların cinselliğe yönelik tutumlarını ve düşüncelerini kültür, medya, toplumsal değerler, din, bireylerin sosyo-ekonomik durumları, aile yapıları, ebeveynlerinin cinsel eğitim düzeyleri ve tutumları gibi faktörler etkilemektedir (Bayhan ve Artan, 2005; Pop ve Rusu, 2015). Cinsellik tutumları, özellikle ebeveynler ve çocukları arasındaki etkileşimleri anlamak için önemli bir faktördür (McNab, 1976).

Bireysel olarak erken yaşlarda edinilen cinsiyet görüşleri ve ilkeleri, gençlerin ve yetişkinlerin cinsiyet psikolojisinin temellerini oluşturur ve bireyin yaşamındaki bireysel davranışları üzerinde doğrudan ve önemli etkiler yaratır (Zhina ve Dingchu, 2013). Çocuklara ve ergenlere verilen cinsel eğitim, cinsel sağlık ve üreme sağlığı ve genel iyi olma hallerinde önemli bir rol oynar (Pop ve Rusu, 2015). Cinsel davranışlar yalnızca biyolojik faktörlerden etkilenmez, sosyalleşme yoluyla karmaşık hale gelir. Çocukların cinsel davranışları sosyalleşmelerinden güçlü bir şekilde etkilenir. Sosyalleşme, çocukların cinselliğe ilişkin temel inançları, tutumları, değerleri, kültürel sembolleri, kavramları ve anlamları edindiği bir süreçtir. Aile, çocukların hayatlarının ilk yıllarında çocukların sosyalleşmesinde etkili olan ilk ve en önemli faktör olarak kabul edilir. Cinsel eğitim sosyalleşmenin ana bileşenlerinden biri olarak, çocukların cinsel sağlığının artması için oldukça önemlidir (Ganji ve diğerleri, 2017). Cinsel eğitim aynı zamanda, çocukların kendilerini korumaları konusunda güçlendirilmesinde de rol oynamaktadır (Opara ve diğerleri, 2010).

Cinsel eğitimin temelleri (tutumlar, inançlar, davranışlar ve değerler) erken çocukluktan itibaren atılır ve aile katılımıyla gerçekleşir. Eğitim çalışmalarının derinleşmesiyle; cinsel eğitimin cinsel fizyoloji, cinsel psikoloji ve cinsel ahlaki eğitimi kapsaması gerektiği, aynı zamanda okul öncesi çocuklar için cinsel eğitimin de olması gerektiği ortaya konmuştur (Pop ve Rusu, 2015; Zhina ve Dingchu, 2013). Purba (2012) cinsel eğitimin; çocukların kendi bedenlerine, çevrelerine ve karşı cinse ilişkin algılarını şekillendirdiğini ve bir kişi veya eğitimci tarafından çocukların cinsel haklarını nasıl kullandıklarına ilişkin çocuk cinselliği konusunda kullanılan eğitsel bir yöntem olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, çocukların bedenlerini ve cinsiyetlerini doğru anlasınlar diye doğru rehbere ve yönlendirmeye gereksinimleri vardır. Ebeveynler çocukların ilk eğiticileridir. Ebeveynler çocuklarına cinsellikle ilgi doğrudan bilgi veren bir kaynaktır. Çocukların cinselliğe ilişkin tutumlarının ve değer yargılarının gelişmesinde oldukça önemlidir. Çocuklara cinselliğe ilişkin bilgileri, tutumları ve değer yargıları, ebeveynlerin çocuklarıyla konuşmaları, duygularını paylaşmaları, kıyafetlerini giydirmeleri ve vücutlarını tanıtmaları vb. davranışlarla gelişir (Eroğlu ve Gölbaşı, 2005).

Aile ve eğitimcilerin cinsel eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Türkiye'de ve farklı ülkelerde çalışmalar yürütülmüştür. Opara ve diğerleri (2010) annelerin cinsel eğitime yönelik algısıyla ilgili yaptıkları

araştırmada annelerin büyük bir kısmının çocuklarının cinsel eğitime ihtiyaç duyduğunu ve çocukları eğitmenin hem anne hem de babanın sorumluluğu olduğu vurguladıklarını belirtmişlerdir. Ni (2003), tarafından 150 ebeveyn ve 160 öğretmenle yapılan çalışmada, ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocuklar için cinsel eğitimin öneminin farkında olduğu; bazı yeterliliklere sahip olmalarına rağmen, neredeyse hiçbir ebeveyn ve öğretmenin çocuklara yönelik resmi ve amaçlanan cinsel eğitimi uygulamadığını vurgulamıştır. Oktavianingsih ve Ayriza (2018), öğretmenlerin cinsel eğitimiyle ilgili bilgi ve inançlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda; öğretmenlerin çocuklara cinsellik eğitimi öğretiminde sınırlı bilgiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Tuğut ve Gölbaşı (2019), okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin cinsel eğitim tutumlarının belirlenmesiyle ilgili yaptıkları araştırma sonucunda 3-6 yaş çocukların çoğunluğunun ebeveynlerine cinsellikle ilgili soru sorduğunu, ebeveynlerin çoğunun cinsel eğitimi desteklediğini, anne ve babaların çocuk cinsel eğitimine yönelik tutumlarının benzer olduğunu ve bu konuda cinsel eğitim alan ebeveyn sayısının yetersiz olduğunu saptamışlardır. İşler ve Gürşimşek (2018)'in cinsel eğitiminin gerekliliğiyle ilgili ebeveyn görüşlerini inceledikleri araştırmada ebeveynlerin çocukların doğru bilgilenmesi ve istismardan korunmaları için cinsel eğitimi gerekli gördüklerini, fakat çocuklarıyla cinsel konularda yeterince konuşma yapmadıklarını, konuşma yapan ebeveynlerin genel olarak kendilerini huzursuz ve yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik olumlu tutum sergiledikleri, ancak bu konuda bilgi sahibi olmadıkları dikkat çekmektedir.

Cinsel eğitim programlarıyla çocuklar, beden farkındalığını, başkalarına ya da cinsel organlara dokunma/bakma kısıtlamaları içeren kuralları, mevcut koşullara uygun duyguların ve ifadelerin farkındalığını, kendine güvenme gibi temel içerikleri edinmelidir (Oktavianingsih ve Ayriza, 2018). Ülkemizde okullarda erken çocukluk döneminde henüz cinsel eğitim üzerine bir eğitim verilmediği görülmektedir. Ailede verilen cinsel eğitim, çocukların gelişimi açısından oldukça önemlidir. Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de cinsellik konuları aile içinde rahatlıkla konuşulmamaktadır. Yetişkinlerin birçoğu çocukları cinselliğe ilişkin sorularına cevap vermenin ve çocuklarına cinsellikle ilgili bilgi vermenin oldukça zor olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, çocukların cinsellikle çok fazla ilgili olmaması gerektiğine ilişkin yaygın bir düşünce de vardır (Flanagan, 2011). Dünya Sağlık Örgütü çocukların, cinsellikle ilgili bilgileri arkadaş çevresi ve medya gibi kaynaklardan öğrendiğini belirtmektedir. Hayatın önemli bir parçası olan cinselliğin eksik veya yanlış bilgi veren kaynaklardan öğrenilmesi, çocuğun cinsellik algısını olumsuz geliştirebilmektedir. Ailenin çocuklarına cinsel eğitim vermedeki tutumlarının çocukların cinsellik algılarını etkilediğini söylemek mümkündür (Eliküçük ve Sönmez, 2011; Eroğlu ve Gölbaşı, 2005; Tuğut ve Gölbaşı, 2019). Türkiye'de alanyazın incelendiğinde, ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amaçlı kullanılabilecek bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, anne babaların cinsel eğitimle ilgili tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek, bu ölçme aracının güvenilirliğini ve geçerliliğini kontrol etmek ve ilgili değişkenlerle bu ölçme aracından elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma soruları aşağıda verilmiştir.

1. Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği güvenilir ve geçerli sonuçlar üretmekte mi?
2. Anne ve babaların Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak fark var mı?
3. Öğrenim düzeyi farklı ebeveynlerin Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak fark var mı?
4. Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ile Ebeveynler İçin Cinsel İletişim Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında ilişki var mı?
5. Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ile Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında ilişki var mı?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin konularda bilgi verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada üç farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır. Aşağıda bu çalışma gruplarıyla ilgili bilgiler verilmiştir.

Birinci Çalışma Grubu. Araştırmada ilk uygulamanın yapıldığı gruptan elde edilen veriler örtük değişkenin (cinsel eğitime yönelik tutum) nasıl bir yapı gösterdiğini ve bu özelliğe ilişkin davranış göstergelerinin ne olduğunu anlamaya yönelik olarak kullanılmıştır. Ön uygulamada üretilen maddeler denenmiş, hangi maddelerin ölçülen özellikle uyumlu olduğu ve hangilerinin uyumlu olmadığı incelenmiştir. Bu aşamada elde edilen istatistikler denemelik formun geliştirilmesine yönelik olarak kullanılmıştır. Yanıtlayıcılardan maddeleri okuduklarından ne düşündüklerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Birinci çalışma grubunu 50 anne ve 50 baba olmak üzere toplam 100 kişi oluşturmuştur. Ebeveynlerin özelliklerine ilişkin sayı ve yüzde değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo I
Birinci Çalışma Grubuna İlişkin Özelliklerin Sayı ve Yüzde Değerleri

Değişken		Anne		Baba	
		Sayı	%	Sayı	%
Yaş	20-39	26	52	21	42
	40 ve üzeri	24	48	29	58
	Toplam	50	100	50	100
Öğrenim durumu	İlkokul mezunu	12	24	8	16
	Ortaokul mezunu	6	12	16	32
	Lise mezunu	14	28	20	40
	Yükseköğretim mezunu	18	36	6	12
	Toplam	50	100	50	100
Çocuk sayısı	Tek çocuk	17	34	13	26
	İki çocuk	19	38	26	52
	Üç ve daha fazla çocuk sahibi	14	28	11	22
	Toplam	50	100	50	100

Tablo 1 incelendiğinde forma yanıt veren annelerin %52'sinin 20-39 yaş aralığında, %36'sının yüksek öğretim mezunu, %38'inin iki çocuklu olduğu; babaların %58'inin 40 ve üzeri yaş aralığında, %40'ının lise mezunu ve %52'sinin iki çocuklu olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin yaş ortalaması 35,3±8 olarak hesaplanmıştır.

İkinci Çalışma Grubu. Birinci çalışma grubundan ve uzman görüşlerinden yola çıkarak geliştirilen denemelik formu ile Ebeveynler İçin Cinsel İletişim Ölçeği birlikte uygulanmıştır. Ortak çocuğa sahip olan anne ve babaların cinsel eğitime yönelik tutumlarının benzer olabileceği görüşünden yola çıkılarak aynı evde yaşayan yalnız bir ebeveyn ölçme aracını doldurmuştur. Elde edilen veriler ölçülen özelliğin yapısını anlamaya yönelik olarak kullanılmış ve bu gruptan elde edilen veriler üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Geliştirilen denemelik formu Karabük ilinde yaşayan farklı öğrenim düzeyindeki 208 anne ve babaya uygulanmış, formlar incelenmiş, gelişigüzel doldurulan ya da önemli ölçüde eksik doldurulan formlar analiz dışında tutulmuştur. Bu aşamada analizler toplam 199 veriyle gerçekleştirilmiştir. İkinci çalışma grubunun özelliklerine ilişkin sayı ve yüzde değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo II
Denemelik Formunun Uygulandığı Çalışma Grubuna İlişkin Özelliklerin Sayı ve Yüzde Değerleri

Değişken		Anne		Baba	
		Sayı	%	Sayı	%
Yaş	20-39	81	68.0	50	62.5
	40 ve üzeri	38	32.0	30	37.5
	Toplam	119	100	80	100
Öğrenim durumu	İlkokul mezunu	27	22.7	5	6.25
	Ortaokul mezunu	14	11.7	7	8.75
	Lise mezunu	32	26.9	24	30.0
	Yükseköğretim mezunu	46	38.7	44	55.0
	Toplam	119	100	80	100
Çocuk sayısı	Tek çocuk	17	14.2	13	16.3

İki çocuk	61	51.2	42	52.5
Üç ve daha fazla çocuk sahibi	41	34.6	25	31.2
Toplam	119	100	80	100

Tablo 2 incelendiğinde, forma yanıt veren annelerin %68'inin 20-39 yaş aralığında, %38.7'sinin yüksek öğretim mezunu, %51.2'sinin iki çocuklu olduğu; babaların %62.5'inin 20-39 yaş aralığında, %55'inin yüksek öğretim mezunu ve %52.5'inin iki çocuklu olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin yaş ortalaması 33.3±6 olarak hesaplanmıştır.

Üçüncü Çalışma Grubu. Üçüncü çalışma grubuna ikinci uygulamanın sonunda oluşturulan nihai form ile Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği (Altınova ve Duyan, 2013) birlikte uygulanmıştır. Bu grupta anne ve babaların sayısının eşit tutulması amaçlanmıştır. Ortak çocuğa sahip olan anne ve babaların cinsel eğitime yönelik tutumlarının benzer olabileceği görüşünden yola çıkılarak aynı evde yaşayan yalnız bir ebeveyn ölçme aracını doldurmuştur. Bu yolla elde edilen verilerin daha genellenebilir ve daha heterojen olması amaçlanmıştır. Veriler 100 anne ve 100 babadan toplanmıştır. Ebeveynlerin %20'si ilkokul (n=40), %20'si ortaokul (n=40), %40'ı lise (n=80), %20'si yüksek öğretim (n=40) mezunudur. Ebeveynlerin %27'sinin tek çocuğu (n=54), %73'ünün iki ve daha fazla çocuğu (n=146) vardır. Ebeveynlerin yaş ortalaması 34,2±7 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (Ek 1) geliştirilmiş, bu ölçeğin geliştirilmesine ilişkin bulgular aşağıda açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada geliştirilen bu ölçekle birlikte Ebeveynler İçin Cinsel İletişim Ölçeği ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği araştırma grubuna uygulanmıştır. Aşağıda ilgili ölçme araçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi. Veri toplama aracının geliştirilmesiyle ilgili aşamalar aşağıda sırasıyla anlatılmıştır:

- Türkiye'de anne ve babaların cinsel eğitim konusundaki eğilimleri ve görüşlerine ilişkin geniş bir alanyazın taraması (Ceylan ve Çetin, 2015; Eliküçük ve Sönmez, 2011; Erbil, Orak ve Bektaş, 2010; Göçgeldi, Tüzün, Türker ve Şimşek, 2007; İşler ve Gürşimşek, 2018; Sezgin ve Akyüz, 2018; Tuğrul ve Artan, 2001; Tuğut ve Gölbaşı, 2019; Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 1996) yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda anne ve babaların cinsel eğitimle ilgili eğilimleri incelenmiştir. Anne ve babaların cinsel eğitime yönelik görüşlerini içeren çalışmaların yanı sıra cinsel eğitimle ilgili kuramsal alan yazın (Artan ve diğerleri, 2015; Çalışır, 2011; Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004; Yılmaz, 2017) taraması yapılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda denemelik maddeler hazırlanarak küçük bir çalışma grubunda (N=100) denenmiştir. Bu aşamada ebeveynlerden maddeleri okuduklarında ne anladıklarına ilişkin veriler toplanmıştır.
- Denenen maddelerin anlaşılırlığı, anne ve babaların maddelerle ilgili görüşleri incelenerek deneme formunda yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenen denemelik formda tüm kapsamı ölçebilecek geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur (k=55). Madde havuzu oluşturulurken ölçülen özelliğin yapısını iyi yansıtabilmek amacıyla bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutlardan çok sayıda madde yazılması amaçlanmıştır. Bilişsel boyutta 21, duyuşsal boyutta 21, davranışsal boyutta 12 madde yazılmıştır.
- Oluşturulan son form psikoloji alanında iki, çocuk gelişimi alanında iki, ölçme ve değerlendirme alanında iki olmak üzere altı uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan maddelerin ölçülen özelliğe uygunluğu, anlaşılırlığı, tek bir davranışı yoklayıp yoklayamaması vb. özellikler bakımından görüşlerini bildirmeleri istenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda maddeler yeniden gözden geçirilmiştir. Nihai formda uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddelerin anlatımında değişikliklere gidilmiş, madde sayısı aynı kalmıştır.
- Son hali verilen denemelik formun ölçtüğü psikolojik yapı iki farklı çalışma grubundan elde edilen verilerle incelenmiş ve elde edilen istatistikler değerlendirilmiştir.

Ebeveynler İçin Cinsel İletişim Ölçeği. Artan, Ceylan ve Adıbatmaz Kurnaz (2020) tarafından geliştirilen ölçme aracı, dört faktörlü 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar iletişim dilinin

eğitsel açıdan uygun olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında üç farklı örneklem gruptan veri toplanmıştır. Birinci çalışma grubundan elde edilen verilerle ölçeğin yapısı açıklanmaya çalışılmış, ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerle AFA yapılmış ve üçüncü çalışma grubundan elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak sonuçlar kontrol edilmiştir. DFA sonucunda ölçeğin geçerli sonuçlar üretebileceğine ilişkin kanıtlar sunulmuştur. Ölçme aracının alt faktörlerinin iç tutarlılık katsayısının iki farklı örneklemde 0,70 ve 0,80 arasında değiştiği belirtilmiştir.

Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği. Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen ölçek beşli Likert tipinde 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması 443 yetişkinden elde edilen verilerle kontrol edilmiştir. Ölçekten 25 ile 125 aralığında puanlar elde edilmektedir. İlgili çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısının 0,87 olduğu bildirilmiştir. Ölçekte toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda 15 olumsuz anlam taşıyan madde ve 10 olumlu anlam taşıyan madde vardır. Olumsuz anlam taşıyan maddeler ters puanlanmaktadır. Elde edilen toplam puanların yüksek olması bireyin eşitlikçi bir toplumsal cinsiyet algısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada bu ölçekle toplanan verilerin güvenilirliği 0,90 olarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik katsayısının yüksek olması ve ölçtüğü özelliğin bu araştırmada geliştirilen ölçekle ilişkili olması nedeniyle bu ölçekle elde edilen verilerin ölçüt olarak kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının denemelik formlarının hazırlanmasının ardından etik kurul onayı alındı. Veriler Şubat-Temmuz 2019 tarihlerinde, 15 yaşından daha küçük en az bir çocuğu olan araştırmaya katılmaya gönüllü anne ve babalardan toplandı. Verilerin toplanması aşamasında ikinci çalışma grubuna CETÖ'nin denemelik formuyla birlikte Ebeveynler İçin Cinsel İletişim Ölçeği; üçüncü çalışma grubuna ise nihai formla birlikte Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen verilerin ölçüte dayalı geçerliğe ilişkin bulgular sunacağı düşünülmüştür.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

- Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett'in Sphericity değerleri incelenerek verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. KMO değerinin 0,70 ve 0,80 arasında ise orta, 0,80 ve 0,90 arasında ise iyi olduğu yorumu yapılabilir (Tavşancıl, 2005).
- Denemelik formun ikinci çalışma grubuna uygulanmasından elde edilen veriler üzerinde AFA uygulanmıştır. AFA, ölçek geliştirme çalışmalarında değişken azaltma ve faktörleri isimlendirmede kullanılmasının yanı sıra ortaya çıkan faktörlerin incelenmesiyle ölçülen örtük özelliğin anlaşılmasını kolaylaştırır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).
- AFA sonucuyla, ölçülen özelliğin çok bileşenli dört faktörlü bir yapı gösterdiğine karar verilmiştir. Bu bulgu, hem ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerde hem de üçüncü çalışma grubundan elde edilen verilerde DFA uygulanarak doğrulanmıştır. DFA, kuramsal bir yapı çerçevesinde geliştirilen ölçme aracıyla yapının doğrulanıp doğrulanmadığını kontrol etmede kullanılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).
- Faktör analizinde örneklem büyüklükleriyle ilgili farklı görüşler söz konusudur. Bu araştırmada ikinci çalışma grubunu 199, üçüncü çalışma grubunu 200 kişi oluşturmaktadır. Comrey ve Lee (1992), faktör analizinde 200 kişiden toplanan verilerin orta, 300 kişiden toplanan verilerin iyi sonuçlar verebileceğini; Tabachnick ve Fidell (2001), 150 kişiden elde edilen verilerle de yüksek faktör yük değerleri elde edilebileceğini; Kline (1994) 200 kişilik bir örneklemin genellikle yeterli olabileceğini belirtmektedir. Bu görüşler doğrultusunda bu çalışmada örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca sonuçların birden fazla örneklem grubunda denenerek elde edilmesi de araştırmanın iç geçerliğini artırmaktadır.
- Faktör yapısı belirlenen ölçekten elde edilen verilerin ebeveynlerin cinsiyetine göre fark oluşturup oluşturmadığı alt gruplarda normallik varsayımı karşılanamadığından Mann Whitney U Testi ile belirlenmiştir. Mann Whitney U Testi, parametrik test varsayımları karşılanamadığında iki grubun

ölçülen özellik bakımından farklı olup olmadığını test etmede kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010).

- CETÖ'den elde edilen verilerin öğrenim durumuna göre manidar fark içerip içermediği alt gruplarda normallik varsayımı karşılanamadığından Kruskal Wallis Varyans Analiziyle kontrol edilmiştir. Kruskal Wallis Varyans Analizi, parametrik test varsayımları karşılanamadığında ikiden fazla grubun ölçülen özellik bakımından farklı olup olmadığını test etmede kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010).
- CETÖ'den elde edilen verilerle Ebeveynler İçin Cinsel İletişim Ölçeği'nden elde edilen veriler arasındaki ilişkiler dağılımların normal olması nedeniyle Pearson'un Momentler Çarpımı Korelasyonu ile incelenmiştir. Pearson'un Momentler Çarpımı Korelasyonu, parametrik test varsayımlarının karşılanabildiği durumlarda iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve miktarını belirlemede kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Ayrıca araştırmada CETÖ ile Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği (Altınova ve Duyan, 2013) arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Cinsel Eğitimde Kullanılan İletişim Dili Ölçeği ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği farklı örneklem gruplarında kullanıldığından örneklem sayısı analizlerde farklılık göstermiştir.

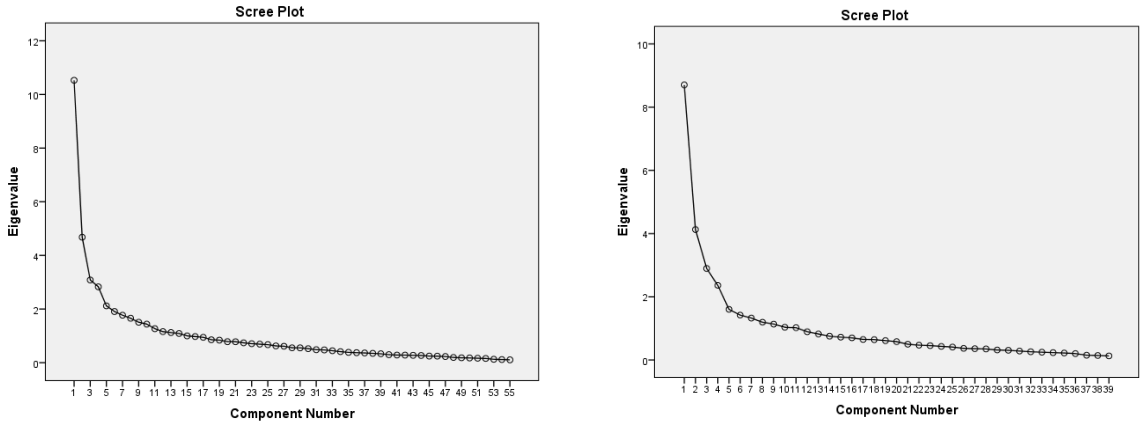
Bulgular

Araştırmada cinsel eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirliklerine ilişkin bilgi toplanması amaçlanmıştır. Aşağıda elde edilen bulgular verilmiştir.

Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

55 maddelik denemelik formun ön güvenilirliği Cronbach'ın α katsayısıyla 0,90 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen iç tutarlılık katsayısına göre 55 maddelik formdan elde edilen sonuçların güvenilir olduğu yorumu yapılmıştır. Denemelik formun güvenilirliğinin hesaplanmasının ardından verilerin AFA'ya uygun olup olmadığı KMO ve Barlett küresellik testiyle incelenmiştir. KMO değerinin 0,80 olduğu; Barlett küresellik testinden elde edilen sonuçlara göre ki-kare ($\chi^2 = 3979$) değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve faktör analizinin normallik sayıltısını sağladığını göstermektedir.

AFA'dan elde edilen birikinti grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



55 madde 39 madde

Şekil 1. Birikinti grafiği

Şekil 1 incelendiğinde 55 ve 39 maddenin kullanılarak gerçekleştirildiği iki analizde de beşinci noktadan sonra eğimin azaldığı görülmektedir. Beşinci noktadan sonra eğimin azalması ölçülen özelliğin dört faktörlü bir yapı olabileceğini düşündürmektedir. AFA yapılırken birikinti grafiği her ne kadar dört faktörlü bir yapı gösteriyor olsa da veriler üzerinde altı, beş ve dört faktörlü olarak AFA tekrarlanarak uygulanmış, bu analizler sırasında çeşitli döndürme teknikleri denenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2001) ölçülen yapı kararlı ve tutarlı ise hangi döndürme tekniği kullanılırsa kullanılsın sonucun değişmediğini belirtmiştir. Bu analizler

sonucunda dört faktörlü yapıda tüm döndürme tekniklerinde ilgili maddelerin bir arada kümelendiği görülmüştür. Yapının dört faktörlü çok bileşenli olduğuna karar verilerek sonuçlar yeniden gözden geçirilmiştir.

Analizler sırasında 16 madde yüksek faktör yük değeri vermemesi nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Maddelerin çıkarılmasında en düşük faktör yük değeri veren maddeden başlayarak çıkarma işlemi yapılmış, her çıkarma işleminden sonra faktör analizi tekrarlanmıştır. 55 maddelik denemelik formdan 16 maddenin çıkarılmasıyla 39 maddenin nihai formda kalabileceğine karar verilmiştir. 39 maddelik nihai formun dört faktörlü olarak analiz edilmesinden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Bu sonuçlarda varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Maddeler diğer döndürme tekniklerinde de benzer kümelenmiştir. AFA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3'te faktörlere ait öz değerler ile açıkladıkları varyanslar ve açıklanan toplam varyans verilmiştir.

Tablo III

AFA Sonuçlarına İlişkin Öz Değerler ve Açıklanan Varyans

Faktör 1	Öz değeri	8.70
	Açıkladığı varyans	22.31
	Açıklanan toplam varyans	22.31
Faktör 2	Öz değeri	4.1
	Açıkladığı varyans	10.58
	Açıklanan toplam varyans	32.90
Faktör 3	Öz değeri	2.8
	Açıkladığı varyans	7.42
	Açıklanan toplam varyans	40.32
Faktör 4	Öz değeri	2.3
	Açıkladığı varyans	6.04
	Açıklanan toplam varyans	46.37

Tablo 3'te AFA sonuçlarına göre faktörlerin öz değerleri, açıkladıkları varyans ve açıklanan toplam varyans verilmiştir. AFA sonucuna göre birinci faktörün öz değeri 8.70, açıkladığı varyans 22.31'dir; ikinci faktörün öz değeri 4.1, açıkladığı varyans 10.58'dir; üçüncü faktörün öz değer, 2.8, açıkladığı varyans 7.42'dir ve dördüncü faktörün öz değeri 2.3, açıkladığı varyans 6.04'tür. Açıklanan toplam varyans 46.37'dir. Çok faktörlü yapılarda açıklanan toplam varyansın %40-%60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Tablo 4'te 39 maddelik denemelik formda yer alan maddelerin AFA sonuçlarına göre faktör yük değerleri verilmiştir. Tabloda faktör yük değerleri 0.30'dan daha küçük değerler, ilgili faktörde yüksek yük değeri vermemesi nedeniyle gösterilmemiştir.

Tablo IV

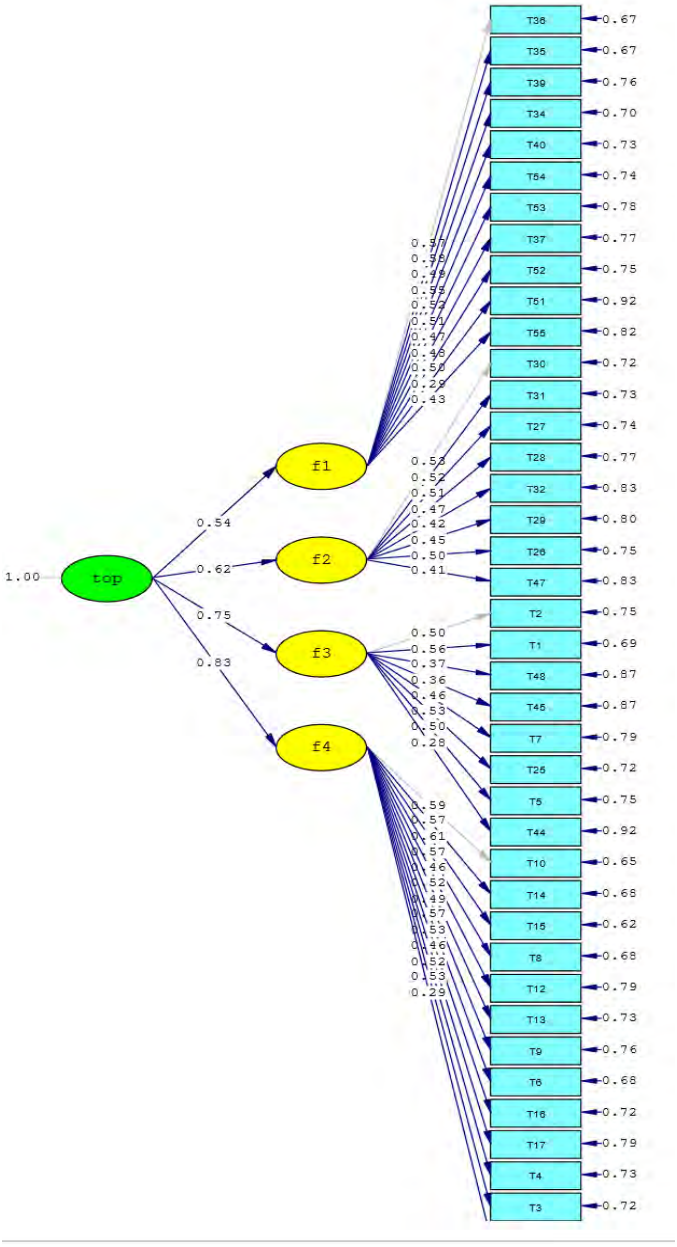
39 Maddelik Nihai Formda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri

	Faktör					Faktör			
Madde no	1	2	3	4	Madde no	1	2	3	4
35	0.78				4		0.50		
36	0.78				3		0.47		
34	0.71				11		0.46		
39	0.69				30			0.72	
52	0.66				31			0.71	
40	0.66				27			0.66	
37	0.65				32			0.60	
54	0.64				28			0.60	
53	0.64				29			0.56	
51	0.64				26			0.54	
55	0.44				47			0.44	
13		0.72			2				0.71
10		0.72			1				0.67
12		0.71			45				0.60
14		0.71			7		0.37		0.60
15		0.68	0.37		48				0.60
8		0.67			25				0.56
17		0.58	0.41		5				0.45

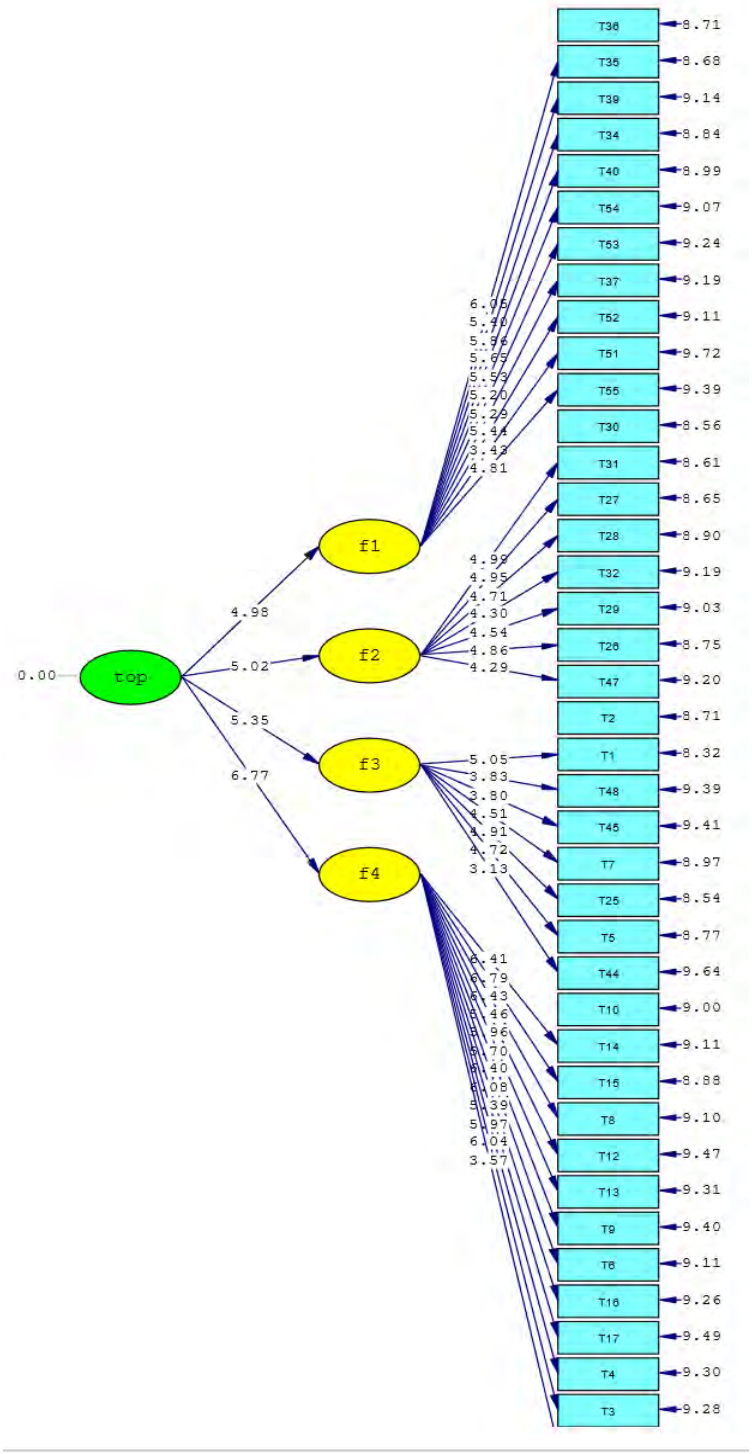
9	0.58		44	0.44
16	0.55	0.44		

Tablo 4'te faktör yük değerleri incelendiğinde, birinci faktörde yer alan 11 maddenin faktör yük değerlerinin 0.78 ile 0.44 arasında olduğu; ikinci faktörde yer alan 12 maddenin faktör yük değerlerinin 0.72 ile 0.46 arasında olduğu, üçüncü faktörde yer alan sekiz maddenin faktör yük değerlerinin 0.72 ile 0.44 arasında olduğu; dördüncü faktörde yer alan sekiz maddenin faktör yük değerlerinin 0.71 ile 0.44 arasında olduğu görülmektedir. Alan yazında bir maddenin faktör yük değerinin 0.30'dan daha büyük olması yönünde bir görüş vardır. En az 200 kişilik bir örneklemde faktör yük değerinin 0.40 ve üzerinde olması gerektiğine ilişkin bilgiler de vardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu bilgiler ölçüt olarak kullanıldığında 39 maddenin ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler üzerinde DFA uygulanmış ve buna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Şekil 2'de DFA sonuçlarından elde edilen standardize sonuçlar ve Şekil 3'te t değerlerini içeren path diyagramları verilmiştir.



Şekil 2. Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin DFA analizi sonucunda elde edilen standardize sonuçlar



Şekil 3. Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin DFA analizi sonucunda elde edilen t değerleri

Şekil 2 ve 3 incelendiğinde, t değerlerinin 3.13 ile 6.79 arasında değiştiği görülmektedir. Analizde t değeri gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin bilgi vermektedir ve t değeri 2.56'yı aşması durumunda .01 düzeyinde manidar olduğu söylenebilir. DFA'da t değerinin manidar olmadığı durumlarda ilgili maddenin ölçekten çıkarılması gerekir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu bilgiden yararlanılarak tüm maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Ölçeğin yapısı hakkında karar verildikten sonra ölçme aracı üçüncü bir çalışma grubunda tekrar denenmiş ve sonuçlar kontrol edilmiştir. Tablo 5'te ikinci ve üçüncü çalışma grubundan elde edilen verilerin DFA sonucuna göre uyum iyiliği indisleri yer almaktadır.

Tablo V
DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği İndisleri

	Ölçütler	İkinci Çalışma Grubu (N=199)	Üçüncü Çalışma Grubu (N=200)
χ^2	---	549.10	3467
sd	---	736	805
χ^2/sd	< 3 ise mükemmel uyum ≤5 ise kabul edilebilir uyum	0.74	4.30
RMSEA	<0.07 ise iyi uyum ≤0.07-0.08 ise kabul edilebilir uyum	0.00	0.07
SRMR	< 0.05 ise mükemmel uyum ≤ 0.08 ise iyi uyum	0.05	0.08
NNFI	≥0.95 ise mükemmel uyum ≥0.90 ise iyi uyum	1.00	0.90
CFI	≥0.95 ise mükemmel uyum ≥0.90 ise iyi uyum	1.00	0.90

Tablo 5'te DFA sonucunda elde edilen değerlerle birlikte karşılamaları gereken ölçütler (Brown, 2006; Kline, 2005; Steiger, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2001) verilmiştir. DFA sonuçlarına göre ölçme aracından elde edilen veriler kabul edilebilir uyum göstermiştir.

Tablo 6'da Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarına ve toplamına ilişkin güvenilirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo VI
Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına Ve Toplamına İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçek/Alt Boyut	İkinci uygulama	Üçüncü uygulama
Kaçınma	0.88	0.93
Gerekliliğine inanma	0.87	0.89
Profesyonel destek ve farklılıklara saygı	0.80	0.85
Ebeveynin rolü	0.77	0.85
CETÖ Toplam	0.90	0.94

CETÖ'nün iç tutarlılığı Cronbach'ın α katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve alt boyutların güvenilirliğinin 0.77 ile 0.93 arasında olduğu belirlenmiştir. Tüm maddelerden elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise ikinci uygulamada 0.90, üçüncü uygulamada 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçme aracından elde edilen sonuçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler dağılımın normal olması nedeniyle Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo VII
Ölçeğin Alt Faktörleri Arasındaki İlişkiler

	Kaçınma	Gerekliliğine inanma	Profesyonel destek ve farklılıklara saygı	Ebeveynin rolü
Kaçınma	1.00			
Gerekliliğine inanma	0.27*	1.00		
Profesyonel destek ve farklılıklara saygı	0.28*	0.41*	1.00	
Ebeveynin rolü	0.32*	0.42*	0.35*	1.00
CETÖ Toplam	0.79*	0.69*	0.63*	0.68*

* p<.01

Ölçeğin alt boyutları arasında .01 düzeyinde manidar ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler orta düzeydedir ancak her alt boyutun toplam puanla olan ilişkisi güçlüdür.

Anne ve Babaların Cinsel Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Anne babaların cinsel eğitime yönelik tutumlarını daha iyi anlamak için ölçeğin alt boyutlarından ve tümünden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Annelerin ve babaların ölçekten aldıkları puanlar arasındaki farkın manidar olup olmadığı bazı alt gruplarda dağılımın normalliği sağlanamadığından Mann Whitney U Testiyle incelenmiş ve Tablo 8'de bulgular sunulmuştur.

Tablo VIII
Anne ve Babaların CETÖ'den ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

		n	$\bar{X}$	Sx	U	p
Kaçınma	Anne	119	31.09	7.79	4673	.82
	Baba	80	30.98	7.68		
Gerekliliğine inanma	Anne	119	44.50	4.50	4454	.43
	Baba	80	44.02	4.63		
Profesyonel destek ve farklılıklara saygı	Anne	119	28.63	3.14	4732	.94
	Baba	80	28.20	4.08		
Ebeveynin rolü	Anne	119	26.52	3.75	4287	.23
	Baba	80	25.70	4.42		
CETÖ Toplam	Anne	119	130.76	13.7	4442	.42
	Baba	80	128.91	15.0		

Tablo 8'deki sonuçlar incelendiğinde, anne ve babaların cinsel eğitime yönelik tutumları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir (p>.05).

Ebeveynlerin Öğrenim Durumları ve Cinsel Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin öğrenim durumuna göre cinsel eğitime yönelik tutumları arasında fark olup olmadığı bazı alt gruplarda dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo IX
Farklı öğrenim düzeyindeki ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik tutum puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Son mezuniyet	n	$\bar{X}$	Sx	χ^2	p	Fark
Kaçınma	İlk ve ortaokul	53	29.15	7.28	11.27	.004	1 ve 3 2 ve 3
	Lise	56	29.91	8.03			
	Yükseköğretim	90	32.95	7.42			
Gerekliliğine inanma	İlk ve ortaokul	53	43.86	3.27	11.06	.004	1 ve 3 2 ve 3
	Lise	56	43.62	5.48			
	Yükseköğretim	90	45.04	4.50			
Profesyonel destek ve farklılıklara saygı	İlk ve ortaokul	53	28.92	3.20	11.96	.003	2 ve 3
	Lise	56	27.17	3.83			
	Yükseköğretim	90	29.06	3.32			
Ebeveynin rolü	İlk ve ortaokul	53	26.11	3.98	6.48	.038	2 ve 3
	Lise	56	24.92	4.99			
	Yükseköğretim	90	27.10	3.09			
CETÖ Toplam	İlk ve ortaokul	53	128.05	12.21	12.90	.002	1 ve 2 2 ve 3
	Lise	56	125.64	16.35			
	Yükseköğretim	90	130.15	12.75			

* 1: İlk ve ortaokul mezunu, 2: Lise mezunu, 3: Yükseköğretim mezunu

Tablo 9 incelendiğinde öğrenim düzeyine bağlı olarak cinsel eğitime yönelik tutumlarda istatistiksel olarak manidar bir farkın olduğu görülmektedir (p<.05). Bu fark Kaçınma faktöründe, Gerekliliğine İnanma faktöründe ve toplam puanlarda ilk ve ortaokul mezunları ile yükseköğretim mezunları arasında, aynı zamanda lise mezunu ile yükseköğretim mezunları arasındadır. Profesyonel Destek ve Farklılıklara Saygı faktörü ve Ebeveynin Rolü faktöründe ise yükseköğretim ve lise mezunları arasında cinsel eğitme yönelik tutumlar arasında manidar bir fark vardır. Bu bulgulara dayalı olarak, yükseköğretim mezunlarının cinsel eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Toplumsal Cinsiyet Algısı ve Cinsel Eğitime Yönelik Tutumlara İlişkin Bulgular

CETÖ'den elde edilen verilerle Ebeveynler İçin Cinsel İletişim (Cİ) Ölçeği ve Toplumsal Cinsiyet Algısı (TCA) Ölçeği'nden elde edilen veriler arasındaki ilişkiler Tablo 10'da verilmiştir. Cİ ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerle, TCA ise üçüncü çalışma grubundan elde edilen verilerle çözümlendiğinden örneklem sayıları farklılık göstermektedir.

Tablo X
CETÖ ile Cİ ve TCA Ölçekleri Arasındaki İlişkiler

Ölçek/Alt Boyut		Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği				
		Kaçınma	Gerekliliğine inanma	Profesyonel destek ve farklılıklara saygı	Ebeveynin rolü	Toplam
Cİ Ölçeği	r	-0.047	0.325*	0.251*	0.296*	0.220*
	p	.519	.000	.000	.000	.000
	N	199	199	199	199	199
TCA Ölçeği	r	0.418*	0.542*	0.467*	0.400*	0.540*
	p	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200

* p<.01

Cİ Ölçeği ile Gerekliliğine İnanma (r=0.325, p<.01), Profesyonel Destek ve Farklılıklara Saygı (r=0.251, p<.01), Ebeveyn Rolü faktörleri (r=0.296, p<.01) ve toplam puanları (r=0.220, p<.01) arasında pozitif yönde manidar ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu anne babaların cinsel eğitime yönelik tutumlarının cinsel eğitim sırasında kullandıkları iletişimlerini etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği ile Gerekliliğine İnanma (r=0.542, p<.01), Profesyonel Destek ve Farklılıklara Saygı (r=0.467, p<.01), Ebeveyn Rolü faktörleri (r=0.400, p<.01) ve toplam puanları (r=0.54, p<.01) arasında pozitif yönde manidar ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, eşitlikçi toplumsal cinsiyet algısı ile cinsel eğitime yönelik olumlu tutumlar; eşitlikçi olmayan toplumsal cinsiyet algısı ile cinsel eğitime yönelik olumsuz tutumlar arasında ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin Çocuklarının Cinsel Eğitim Almalarına Göre Cinsel Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bir ölçme aracının geçerliğinin belirlenmesinde bireylerin gerçek yaşamda ölçülen özellikle ilgili davranışlarını incelemek ve ölçekten elde edilen puanlarla gerçek yaşamda ölçülen özellikle ilgili durumlar arasındaki ilişkileri belirlemek geliştirilen ölçme aracının yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar sunar (Janda, 1998). Bu nedenle anne ve babaların "Çocuğunuzun cinsel eğitim almasını ister misiniz?" sorusuna verdikleri yanıtlara göre Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki farklar incelenmek istenmiş ancak iki gruptaki birey sayılarının çok farklı olması nedeniyle burada yalnızca ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo XI
Anne Babaların Çocuklarının Cinsel Eğitim Alması Hakkındaki Görüşlerine Göre Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İsteme Durumu	Sayı	$\bar{X}$	Standart sapma
İsterim	144	128.4	14.7
İstemem	56	102.6	14.5

Tablo 11 incelendiğinde çocuklarının cinsel eğitim almasını isteyen ebeveynlerin Cinsel Eğitime Yönelik Tutum puanlarının ortalaması ($\bar{X}$=128.4) çocuklarının cinsel eğitim almasını istemeyen ebeveynlerin tutum puanlarının ortalamasından ($\bar{X}$=102.6) daha yüksektir. Bu durumda çocuğunun cinsel eğitim almasını isteyen anne ve babaların cinsel eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olması beklenir. Elde edilen sonuçlar çocuğunun cinsel eğitim almasını isteyen anne ve babalarının tutumlarının daha olumlu olduğuna ilişkin bilgi sunmaktadır. Elde edilen bu bulgular ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçebildiğine ilişkin kanıt oluşturmaktadır. Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin nihai bulgular Tablo 12'de özetlenmiştir.

Tablo XII
Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Maddelere İlişkin Bilgiler

Alt Boyut	Maddeler	Açıklama
Profesyonel destek ve farklılıklara saygı	1-8. maddeler	Ters madde yoktur. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 32'dir.
Ebeveynin rolü	9-16. maddeler	Ters madde yoktur. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 32'dir.
Gerekliliğine inanma	17-28. maddeler	Ters madde yoktur. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 48'dir.
Kaçınma	29-39. maddeler	Tüm maddeler ters puanlanmaktadır. Toplam puana katkısı alınırken dikkate alınmalıdır. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 44'tür.

Cinsel eğitime yönelik tutum ölçeği 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte birinci faktörde 8 madde, ikinci faktörde 8 madde, üçüncü faktörde 12 madde ve dördüncü faktörde 11 madde vardır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 39, en yüksek puan 156'dır. Dört faktörlü 39 maddelik ölçeğin maddelerinden elde edilen puanlar toplanmaktadır. Toplam puanın yüksek olması anne ve babanın cinsel eğitime yönelik tutumunun olumlu olduğunu göstermektedir.

Kaçınma faktöründe yer alan maddelerin tümünün olumsuz yargı içermesi nedeniyle uygulama sırasında o maddelerin ölçeğin sonunda bulunmasında fayda vardır. Toplam 39 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ölçeğin sonuçlarının geçerli bulgular üretebileceğine karar verilmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasında orta düzeyde manidar ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçme aracının güvenilir ve geçerli sonuçlar üretebileceğine ilişkin kanıtlar araştırmanın bulgular bölümünde sunulmuştur. CETÖ'den elde edilen verilerle gerçekleştirilen diğer analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Ebeveynlerin cinsiyetleri cinsel eğitime yönelik tutumlarında bir farka yol açmamaktadır.
- Ebeveynlerin öğrenim düzeyleri cinsel eğitime yönelik tutumlarında manidar bir farka yol açmaktadır. Araştırmada yükseköğretim mezunu olan anne babaların cinsel eğitime daha olumlu tutumlar geliştirdiği belirlenmiştir. Bu durum cinsel eğitimle ilgili bilgi düzeyinin daha olumlu tutumlara yol açabileceğini düşündürmüştür.
- Ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ile cinsel eğitimde kullandıkları iletişim dili arasında pozitif yönde ilişkilerin olduğu, cinsel eğitime yönelik tutumların anne babaların cinsel eğitimde kullandıkları iletişim dilini değiştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.
- Bu araştırmada eşitlikçi toplumsal cinsiyet algısı ile cinsel eğitime yönelik olumlu tutumlar, eşitlikçi olmayan toplumsal cinsiyet algısı ile cinsel eğitime yönelik olumsuz tutumlar arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çocuklara cinsel eğitimi verme sorumluluğunun çoğunu ebeveynlerin üstlendiği düşünülmektedir. Bu görev çoğu zaman zor bir görevdir ve ebeveynlerin çocukların cinsellikle ilgili yetkinliklerinin gelişimini kolaylaştırmak ve organize etmek için yardıma gereksinim duyduklarını gösteren veriler mevcuttur. Bu süreci etkileyen birçok faktör söz konusudur. Cinsel eğitimle ilgili alanyazında cinsel eğitime yönelik tutum ve davranışları etkileyen faktörler arasında genetik, sosyo-ekonomik durum, aile yapısı ve yönetimi, ebeveynlerin cinsiyeti, iletişim şekli, ebeveynlik tarzı, ebeveyn cinsel eğitim seviyesi; ebeveyn tutumları, değerleri ve inançları gösterilmektedir (Nyarko, Adentwi, Asumeng ve Ahulu, 2014; Pop ve Rusu, 2015). Bu araştırmada, ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiş olup, ebeveynlerin tutumları arasındaki fark, ebeveynlerin öğrenim düzeyi, çocuklarının cinsel eğitim alması hakkındaki görüşleri vb. değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir.

Bu araştırmada anne ve babaların cinsel eğitime yönelik tutumları arasında manidar bir fark olmadığı bulunmuştur. Tuğut ve Gölbaşı (2019), okul öncesi dönem çocuğu olan (3-6 yaş) ebeveynlerin cinsel eğitim tutumlarının belirlenmesi ile ilgili yaptıkları çalışma sonucunda anne ve babaların çocuk cinsel eğitimine yönelik tutumlarının benzer olduğunu bulmuşlardır. Eroğlu ve Gölbaşı (2005), cinsel eğitimde ebeveynlerin yeri ile ilgili yaptıkları araştırma sonucunda, anne ve babalar arasında cinsellikle ilgili konularda bilgilerini yeterli bulma durumları açısından önemli bir fark saptamamışlardır. Shin, Lee ve Min (2019), ilkokul döneminde çocuğu olan 360 ebeveynle yaptıkları çalışmada, annelerin cinsel bilgi ve cinsel tutum puanlarının babalarınkinden daha yüksek olduğunu ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığını bulmuşlardır.Ebeveynler ile yürütülen araştırmada, annelerle babaların her ikisinin de en yüksek oranda cinsel eğitime karşı olumlu tutum içinde oldukları bulunmuştur. Annelerle babaların tutumları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (Nagpal ve Fernandes, 2015). Bir başka çalışmada da

5 yaşında çocuğu olan annelerin de babaların da her iki cinsiyetteki çocuklarıyla benzer oranda konuştukları bulunmuştur. Ancak yaş büyüdükçe, bazı alt başlıklarda konuşma oranında farklılık gözlenmiştir (Downie ve Coates, 1999). Ergenlik döneminde çocuğu olan 1179 ebeveyn ile yürütülen araştırmanın sonuçları ebeveynlerin çocuklarının cinsel eğitim gereksiniminin farkında olduklarını ortaya koymaktadır. Anne babaların çocukların cinsel eğitime başlama yaşı hakkındaki görüşleri açısından aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı; ancak ilk kez regl olma, kadın ve erkek genital organları arasındaki farklar gibi bazı konuların verilme dönemi açısından istatistiksel fark olduğu görülmüştür (Jankovi, Malatestini ve Striehl, 2013). Ebeveynlerin çocuklarının "Ben nereden geldim?" sorusuna verdikleri kaçamak ve yetersiz yanıtlar açısından da anne ve babalar arasında istatistiksel bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, vajina, penis ve benzeri cinsel kelimeleri doğru kullanma konusunda da anne baba arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (Liu ve Edwards, 2003). Bu araştırma sonuçlarında ve incelenen çalışmaların pek çoğunda, anne ve babaların cinsel eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Yürütülen bu çalışmada anne babaların cinsel eğitimin içeriği ve başlama yaşıyla ilgili aynı görüşte oldukları, bu nedenle tutumlarının da benzer olduğu akla gelmektedir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen resmi bir cinsel eğitim programı bulunmamaktadır. Cinsel eğitimle ilgili konular, müfredat programında, daha çok fen derslerinin içinde yer almaktadır. Bu bilgiler de öğrencilere "cinsel eğitim" adı ile sunulmamaktadır. Çalışma kapsamındaki anneler de babalar da aynı eğitim sistemi içinde yetişmiş ve okullarında gerçek anlamda bir cinsel eğitim almamışlardır. Kız veya erkek öğrenci olmak okulda cinsel eğitim alma yönünde bir farklılık yaratmamaktadır, yeterli veya yetersiz eğitim alma konusunda her iki cinsiyet de eşit durumdadır. Elbette aileyle ilgili farklılıklar olabileceği düşünülebilir ama çalışmadaki anne ve babaların genel tutumunun, toplumun genel tutumuyla paralel olması şaşırtıcı değildir. Derinlemesine düşünüldüğünde çalışma kapsamındaki anne babaların ebeveynleri de cinsel eğitim konusunda okullarda eğitilmemişlerdir. Böylece, cinsel eğitime yönelik tutum geliştirmede ailenin rolünün en aza indirgenmiş olduğu düşünülebilir.

Bu araştırmada yükseköğrenim mezunu olan ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Opara ve diğerleri (2010), annelerin cinsel eğitimle ilgili algısını inceledikleri araştırma sonucunda, yükseköğretim mezunu olan kadınların yaklaşık % 68'i cinsel eğitimi hakkında iyi bilgiye sahip olduğunu, öğrenim düzeyi düştükçe bu oranın azalmaya devam ettiğini bulmuşlardır. Bu çalışma eğitim düzeyi arttıkça, cinsel eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Nyarko ve diğerleri, (2014), yürüttükleri çalışmada yüksek öğrenim gören ebeveynlerin ortaöğretim ve düşük eğitime sahip olanlara göre cinsel eğitime yönelik daha olumlu bir tutum sergilediklerini bulmuştur. Bir diğer çalışmada da anne babaların cinsel eğitime yönelik genel tutumlarında ve aile içindeki cinsel eğitime yönelik tutumlarında, anne baba eğitim düzeyinin anlamlı farka yol açtığı bulunmuştur (Liu ve Edwards, 2003). Ebeveynlerin eğitim düzeyinin yüksek olması çocuklarıyla ilgili gelişim, sağlık, eğitim vb. konularda daha duyarlı olmayı sağladığını düşündürmektedir.

Bu araştırmada ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik tutumlarıyla, çocuklarıyla cinsel iletişimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Cinsel eğitime yönelik olumlu tutum arttıkça cinsel eğitimde kullanılan iletişimde de beklenen davranışlar artmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının cinsel gelişimlerini desteklemeye istekli olmalarına rağmen genellikle bilgi, motivasyon ve onları en iyi sonuçları elde etmelerine yardımcı olabilecek stratejilere gereksinim duymaktadır (Pop ve Rusu, 2015). Ebeveynlerin kapsamlı cinsel eğitim konusundaki bilgi, rahatlık ve tutumları ile cinsel iletişim arasında ilişkinin olumlu olduğu görülmektedir (Byers, Sears ve Weaver, 2008). Ceylan ve Çetin (2015)'in yaptıkları çalışmada, cinsel eğitimin gerekli olduğunu düşünen ebeveynler çocuklarının sordukları soruları nasıl cevaplamaları, çocuklarının meraklarını nasıl gidermeleri gerektiğini bilmediklerini belirtmiştir. Ayrıca, ebeveynler hangi tutum ve davranışları sergilemeleri gerektiğini bilmediklerini, hangi durumda ne yapmaları gerektiği ya da hangi yaşta ne kadar bilgi verilmesi gerektiğini bilmediklerini de eklemişlerdir. Yapılan çalışmalarda da vurgulandığı gibi, ebeveynlerin cinsel eğitimle ilgili olumlu bir tutuma sahip olduklarında konuyla ilgili yetersizliklerini fark ederek çocukla doğru iletişim kurmak için çaba sarf ettikleri söylenebilir. Bu sonuçlardan yola çıkarak cinsel eğitime yönelik olumlu tutumun yeterli olmadığı, anne babaların aynı zamanda bu konularda bilgi gereksinimi olduğunu söylemek gerekir.

Bu araştırmada eşitlikçi toplumsal cinsiyet algısı ile cinsel eğitime yönelik olumlu tutumlar, eşitlikçi olmayan toplumsal cinsiyet algısı ile cinsel eğitime yönelik olumsuz tutumlar arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Modern koşullarda okul öncesi çocuklarda cinsiyet öz kimlik oluşumu sorunu giderek artmaktadır. Pugach ve Vertuhina (2020), aile eğitiminde etkili bir çalışma aracı olarak sunulan internet sitesinin, çocukların cinsiyete dayalı öz-kimliklerinin ebeveynlerini desteklemeyi amaçladığı araştırma sonucunda, bilgi ve iletişim teknolojisinin iletişim ve eğitim aracı olarak kullanma deneyimi sunduğu, yetişkinlerde okul öncesi çocuklarda cinsiyet öz-kimlik oluşum aşamalarını anlamada bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının önemini vurgulamışlardır. Yağan Güder ve Güler Yıldız (2016)'ın yaptıkları çalışma sonuçlarına göre, çocukların kadına ve erkeğe ilişkin kalıp yargısal görüş belirtmelerinde annelerinin ev hanımı olması, annelerin şiddete uğraması ve çocukların buna tanıklık etmesi, aile içi sorumlulukların geleneksel bir şekilde dağılması gibi faktörlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada çocukların toplumsal cinsiyet algılarının oluşmasında aile faktörünün önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, toplumsal cinsiyet algısını etkileyen birçok faktör olduğu, bu faktörlerin etkisinin ailelerin cinsel eğitime yönelik tutumlarıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Bu araştırmada cinsel eğitime yönelik tutumları olumlu olan ebeveynler çocuklarının cinsel eğitim almalarını istediklerini bildirmiştir. Tutum; değerlerin, inançların ve kültürün (kişisel, aile, arkadaşlar ve topluluk) tanımlanması için fırsatlar sunar. Ebeveynler cinsel eğitimde ilk basamak olarak tanımlanır. Ancak, ebeveynlerin ve çocukların cinsel davranış yönetiminde yeterliliğini hedef alan beceri geliştirme yaklaşımları mevcut programlarda yok denecek kadar azdır (Ganji ve diğerleri, 2017). Ebeveynlerin cinsel eğitimi gerekli gördüklerine ilişkin bulgular alanyazında yer almaktadır (Ceylan ve Çetin, 2015; Göçgeldi ve diğerleri, 2007). İşler (2017) okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin cinsel gelişime ve cinsel eğitime yönelik bilgi düzeylerini ve tutumlarını incelemiş; ebeveynlerin cinsel eğitim verme konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını, cinsel eğitimi uzmanların ve/veya anne babaların vermesi gerektiğini, çocuklarıyla cinsellik konularında konuşmadıklarını, cinsel eğitimin çocukların gelişimlerini desteklediğini, çocuklarının cinsellik konularında doğru bilgiler edinmeleri ve cinsel istismardan korunabilmeleri için gerekli olduğu yönünde görüşe sahip olduklarını belirtmiştir. Başka bir çalışmada çocuk cinsel istismarını önleme programına katılan ebeveynler, Güvenli ve Sağlıklı Çocuklar Eğitimini tamamladıktan sonra, cinsel istismarın önlenmesi hakkında konuşmanın gelecekte daha kolay olacağını ifade etmiş ve eğitimin diğer ebeveynler için yararlı olacağını vurgulamıştır (Guastaferro, Zadzora, Reader, Shanley ve Noll, 2019).

Cinsel gelişim, çocuk gelişiminin çok önemli bir alanıdır ve yaşam boyu sürer. Bu nedenle erken dönemde aile içinde ve daha sonra da okul müfredat programlarında mutlaka ele alınmalıdır. Kız ve erkek çocuklar, okulöncesi dönemden başlayarak tüm öğrenim yaşamları boyunca cinsel eğitim konusunda bilinçlendirilmelidirler. Okul, özellikle ülkemiz gibi cinsel eğitimin tabu olarak görüldüğü toplumlarda hem öğrenciler hem de anne babalar için bir eğitimci rolü üstlenecektir. Okullarda cinsel eğitime erken dönemde başlamak, ortaya çıkacak gelişimsel sorunları önleyeceği gibi diğer yandan da okulu erken terk eden çocuklara ulaşmış olmayı sağlayacaktır. Böylece geleceğin anne babaları hem bilgi hem tutum açısından desteklenerek, cinsel eğitim konusundaki olumsuz tutumlar da olumluya çevrilebilecektir.

Cinsel eğitimde kullanılan iletişim dili, ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ve bilgi düzeyleriyle ilişkilidir. Aslında bu ikisinin karşılıklı olarak birbirini geliştirebileceği gerçeği unutulmamalıdır. O halde aileler, cinsel gelişim konusunda bilgilendirilir ve cinsel eğitim konusunda cesaretlendirilirken, iletişim dili konusu da ele alınmalıdır.

Geliştirilmiş olan bu ölçeğin farklı gruplarla kullanılması ve yanı sıra yeni ölçekler geliştirilmesi de önemlidir. Çünkü, ülke çapında cinsel eğitim hedeflerini belirleyebilmek için öncelikle mevcut durumun doğru değerlendirilebilmesi gerekmektedir. Ülke politikaları bu değerlendirmeler ışığında daha doğru şekilde oluşturulabilecektir. Bu nedenle araştırmada geliştirilen ölçeğin, cinsel eğitimle ilgili araştırma konularında araştırmacılara ışık tutabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, ülkemizde ölçeğin ailelerin cinsel eğitim konusunda bilinçlenmesinde geliştirilecek eğitim programlarına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Aynı zamanda, artan eğitim durumunun ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik tutumlarını daha olumlu etkilediği sonucu, eğitimin çok önemli olduğu gerçeğini tekrar vurgulamaktadır. Bu nedenle, cinsel eğitime yönelik

eğitimler eğitim düzeyi düşük gruplara ağırlık verilerek arttırılmalıdır. Araştırmada, eşitlikçi olmayan toplumsal cinsiyet algısı ile cinsel eğitime yönelik olumsuz tutumlar arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, ailelerin çocuklarının cinsiyet eşitliğine duyarlı bireyler olarak yetişmelerinde uygun rol model olmaları ve bilinçlendirilmesi için cinsel eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Buna yönelik, ailelere yaparak yaşayarak davranış değişikliği oluşturmada etkili olan drama, rol oynama vb. yöntemler kullanılarak eğitimler düzenlenebilir. Cinsel eğitime yönelik tutumları olumlu olan ebeveynler çocuklarının cinsel eğitim almalarını istediklerini belirtmişlerdir. Ailelerin olumlu tutum geliştirmesi uzun soluklu bir süreç olduğu düşünülürse, eğitimlerin daha iyi planlanarak sürece yayılması gerekmektedir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Çalışmanın tüm süreçleri yazarlar tarafından ortak gerçekleştirilmiştir.*

Çatışma beyanı: *Araştırmada, yazarların kendi içinde ve diğer kişi/kurum/kuruşlarla herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.*

Destek ve teşekkür: *Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için herhangi kişi ya da kurumdan fon desteği sağlanmamıştır.*

Kaynaklar

Altınova, H. H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 24*(2), 9-22.

Artan, İ., Ceylan, Ş. ve Adıbatmaz Kurnaz, F. B. (2020). Ebeveynler için cinsel iletişim ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 7*(2), 136- 158.

Artan, İ., Saranlı, A, G., Alkan Ersoy, Ö., Okutan, N. Ş., Özkızıklı S. ve Artan Özoran, B. (2015). *Her yönüyle okul öncesi eğitim; cinsel gelişim ve eğitim.* Ankara: Hedef Yayıncılık.

Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analyses for applied research* (1. bs.). NY: Guilford Publications, Inc.

Bruess, C. E. ve Greenberg, J. S. (2004). *Sexuality education* (4. bs.). USA:Jones and Bartlett Publishers.

Byers, E. S., Sears, H. A. ve Weaver, A. D. (2008). Parents' reports of sexual communication with children in kindergarten to grade 8. *Journal of Marriage and Family, 70*(1), 86- 96.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Ceylan, Ş. ve Çetin, A. (2015). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların cinsel eğitimine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *2*(3), 41-59.

Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course factor analyses.* Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Çalışır, D. (2011). *Cinsel eğitim çocukluktan ergenliğe.* İstanbul: Profil Yayınları.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. bs.). Ankara: PegemAkademi.

Downie, J. ve Coates, R. (1999) The impact of gender on parent-child sexuality communication: Has anything changed? *Sexual and Marital Therapy*, *14*(2), 109-121.

Eliküçük, A. ve Sönmez, S. (2011). 6 yaş çocuklarının cinsel gelişim ve eğitimiyle ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *25*(25), 45-62.

Erbil, N., Orak, E. ve Bektaş, A. E. (2010). Anneler cinsel eğitim konusunda ne biliyor, kızlarına ne kadar cinsel eğitim veriyor? *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 366-383.

Erenoğlu, R., ve Bayraktar, E. (2017). Sexual attitudes of nursing students and the affecting factors. *Journal of Human Sciences*, *14*(2), 1745-1756.

Eroğlu, K. ve Gölbaşı, Z. (2005). Cinsel eğitimde ebeveynlerin yeri: Ne yapıyorlar, ne yaşıyorlar? *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 12-21.

Flanagan, P. (2011). Making sense of children's sexuality: Understanding sexual development and activity in education contexts. *Waikato Journal of Education*, *16*(3), 69-79.

Ganji, J., Emamian, M. H., Maasoumi, R., Keramat, A. ve Khoei, E. M. (2017). The existing approaches to sexuality education targeting children: A review article. *Iranian journal of public health*, *46*(7), 890-898.

Göçgeldi, E., Tüzün, H., Türker, T. ve Şimşek, I. (2007). Okul öncesi dönem çocuğu olan anne ve babaların çocuklara cinsel eğitim konusundaki yaklaşımlarının incelenmesi. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi (STED), 16*(9), 134-142.

Guastaferro, K., Zadzora, K. M., Reader, J. M., Shanley, J. ve Noll, J. G. (2019). A parent-focused child sexual abuse prevention program: Development, acceptability, and feasibility. *Journal of child and family studies*, *28*(7), 1862-1877.

İşler, S. (2017). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin cinsel gelişime ve cinsel eğitime yönelik bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs.

İşler, S. ve Gürşimşek, A. I. (2018). 3-6 yaş çocuklarının cinsel eğitiminin gerekliliği ile ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(3), 845-867.

Janda, L. H. (1998). *Psychological testing; theory and applications*. Allyn&Bacon, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194.

Jankovi, S., Malatestini, G. ve Striehl, H. B. (2013). Parents' attitudes on sexual education – What and when? *Collegium Antropoogicum, 37*(1), 17-22.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analyses.* New York: Routledge.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. bs.). NY: Guilford Publications, Inc.

Kristiana, S., Jamaris, M. ve Sumantri, M. S. (2006). Utilization of demonstration methods as sex education in early childhood. *International Journal of Multidiciplinary and Current Research*, *6*, 811-814.

Kurtuncu, M., Utas Akhan, L. U., Tanır, I. M. ve Yıldız, H. (2015). The sexual development and education of preschool children: knowledge and opinions from doctors and nurses. *Sexuality and disability*, *33*(2), 207-221.

Liu, W. ve Edwards, C.P. (2003). Chinese parents' knowledge, attitudes, and practices about sexuality education for adolescents in the family. *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies, 17,* 1-17. 15 Haziran 2020 tarihinde https://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/17/ adresinden erişildi.

McNab, W. L. (1976). Sexual attitude development in children and the parents' role. *Journal of School Health*, *46*(9), 537-542.

Nagpal, A. N. ve Fernandes, C. (2015). Attitudes of parents towards sex education. *The International Journal of Indian Psychology*, *2*(4), 38-43.

Ni, X. (2003). *A study on the performance status and the strategies of the sex education preschool children* (Yüksek lisans tezi). Northwest Normal University, Nanzhou.

Nyarko, K., Adentwi, K.I., Asumeng, M. ve Ahulu, L.D. (2014). Parental attitude towards sex education at the lower primary in Ghana. *International Journal of Elementary Education*, *3*(2), 21-29.

Oktavianingsih, E. ve Ayriza, Y. (2018). Teachers' knowledge and belief for educating sexuality for kindergarten students. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, *2*(2), 307-318.

Opara, P. I., Eke, G. K. ve Akani, N. A. (2010). Mothers perception of sexuality education for children. *Nigerian Journal Medicine*, *19*(2), 168-72.

Pop, M. V. ve Rusu, A. S. (2015). The role of parents in shaping and improving the sexual health of children–lines of developing parental sexuality education programmes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *209*, 395-401.

Pugach, A. ve Vertuhina, V. (2020). *ICT as a tool for forming gender self-identity in preschool children* (No. 2797). Easy Chair Preprint.

Purba, N. (2012). *Pendidikan Seks Untuk Anak Usia Dini Tunagrahita Ringan Kelas 3 SD* (Yüksek lisans tezi). State University of Jakarta, Jakarta.

Sezgin, E. ve Akyüz, E. Y. (2018). *Investigation of sexual training to children with parent perspective.* İstanbul: The Book of Proceedings & Abstracts.

Shin, H., Lee, J. M. ve Min, J. Y. (2019). Sexual knowledge, sexual attitudes, and perceptions and actualities of sex education among elementary school parents. *Child Health Nursing Research, 25*(3), 312-323.

Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences, 42*(5), 893-898.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4. bs.). MA: Allyn & Bacon, Inc.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Tuğrul, B. ve Artan, İ. (2001). Çocukların cinsel eğitimi ile ilgili anne görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*, 141-149.

Tuğut, N. ve Gölbaşı, Z. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan (3-6 yaş) ebeveynlerin cinsel eğitim tutumlarının belirlenmesi. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, *13*(3), 287-294.

Tuzcuoğlu, N. ve Tuzcuoğlu, S. (1996). Çocuğun cinsel eğitiminde ailelerin karşılaştıkları güçlükler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*, 251-262.

Tuzcuoğlu, N. ve Tuzcuoğlu, S. (2004). *Çocuğun cinsel eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınevi.

World Health Organization. (2006). *The world health report 2006: Working together for health*. Switzerland: World Health Organization.

Yağan Güder, S. ve Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 424-446.

Yılmaz, M. T. (2017). Cinsel gelişim. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 285-314) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yonghong, G. (2007). Education on preschool children's sex psychological behaviors and sex mental health, *Chinese Journal of School Health, 3*, 260-272.

Yuhong, W. (2004). Sex education, start from children born. *Early Childhood Education, 22*, 9-10.

Zhina, C. ve Dingchu, W. (2013). A review of sex education for preschool children in mainland China from 1992 to 2012. *International Reiew of Social Sciences and Humanities*, *5*(2), 12-18.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With sexual education programs, children should acquire basic contents such as body awareness, rules including restrictions on touching / looking at others or genitals, awareness of emotions and expressions in accordance with current conditions, self-confidence (Oktavianingsih and Ayriza, 2018). In our country, it is seen that there is not yet an education on sexual education in early childhood in schools. Sex education in the family is very important for the development of children. As in many countries, sexuality issues are not easily discussed within the family in our country. Many adults state that it is very difficult to answer children's sexual questions and to inform their children about sexuality. However, there is also a common idea that children should not be too concerned about sexuality (Flanagan, 2011). The World Health Organization states that children learn about sexual information from sources such as the circle of friends and the media. Learning sexuality, which is an important part of life, from sources that provide incomplete or incorrect information, can negatively improve the child's perception of sexuality. It is possible to say that the attitudes of the family to give sexual education to their children affect children's perception of sexuality (Eliküçük and Sönmez, 2011; Eroğlu and Gölbaşı, 2005; Tuğut and Gölbaşı, 2019). When examining the literature in Turkey, it is observed that there could be used as a measuring tool to determine their attitudes towards sex education of the parents.

Method

In the development of the scale, a large literature review was made, and a preliminary information about the structure was obtained with a small application carried out with 100 people. 55 experimental attitudes were written for sexual education. After the items are written, the opinions of six experts are obtained, the items are clear, understandable, conformity to the measured feature, etc. It has been revised in terms of criteria. The revised test form and the Communication Language Scale used in Sex Education were applied to 199 people and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed using the obtained data. As a result of CFA, the final form of the measurement tool, which is thought to exhibit a four-factor component structure, was created. The final form is 39 items and has four factors. CFAwas applied on the data obtained and it was concluded that the structure was confirmed due to the high index of goodness of fit. The final form was re-tested in a third group with the Gender Perception Scale, and the results were checked by confirmatory factor analysis.

Results

The attitude scale towards sexual education consists of 39 items. The scale includes 8 items in the first factor, 8 items in the second factor, 12 items in the third factor, and 11 items in the fourth factor. The lowest score that can be obtained from the scale is 39, and the highest score is 156. The scores obtained from the items of the 39-item scale with four factors are summed. The high total score indicates that the parents' attitudes towards sexual education are positive. Since all of the items in the avoidance factor contain negative judgment, it is useful to find those items at the end of the scale during application. The internal consistency coefficient of the scale consisting of 39 items was calculated as .90. Based on the CFA results, it was decided that the results of the scale can produce valid findings. It was determined that there were moderate significant relationships among the sub-dimensions of the scale.

Conclusion

Genders of parents do not cause any difference in their attitudes towards sexual education. Education levels of parents cause a significant difference in their attitudes towards sexual education. In the study, it was determined that parents who graduated from higher education developed more positive attitudes towards sexual education. This suggests that the level of knowledge about sexual education can lead to more positive attitudes. It has been concluded that there is a positive relationship between parents' attitudes towards sexual education and the language of communication used in sexual education, and attitudes towards sexual education can change the language used by parents in sexual education. In this study, it has been determined that there is a relationship between the perception of egalitarian gender and positive attitudes towards sexual

education, and the negative attitude towards non-egalitarian gender perception and sexual education. It is thought that the scale developed in the research can shed light on researchers about sexual education. At the same time, considering that the scale is an important step in raising awareness of families about sexual education in our country, experts can use this scale as a determinant when working with families and in education.

Ek 1: Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Anne ve baba,

Dört yaşındaki çocuğumuz bize nasıl doğduğunu sorabilir. Altı yaşına geldiğinde kadınların ve erkeklerin bedensel farklılıkları hakkında konuşmak isteyebilir. Ergenlik döneminde nasıl gebe kalındığını ya da kadınların âdet kanamalarını sorabilir. Çocuğunuzun bu gibi sorularını düşünerek aşağıdaki maddeleri okuyun ve sizin için uygun olan seçeneği işaretleyin.

Lütfen içtenlikle yanıtlayınız. Teşekkürler.

	Madde	**Hiç katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Tamamen katılıyorum**
1	Okulda cinsel eğitimle ilgili ailelere yönelik toplantılar düzenlendiğinde katılmak isterim.	①	②	③	④
2	Çocuğumun cinsel sorunlarıyla ilgili uzman desteği almak isterim.	①	②	③	④
3	Cinsel eğitimin insanların cinselliğine, başkalarının haklarına saygı göstermek için gerekli olduğuna inanıyorum.	①	②	③	④
4	Çocuğa erken yaşta cinsel eğitim vermenin onu cinsel istismardan koruyacağını düşünürüm.	①	②	③	④
5	Çocuğuma cinsel eğitim verme sürecimde uzmanlardan (profesyoneller ya da rehber öğretmenler) destek almayı isterim.	①	②	③	④
6	Cinsel eğitimin insanların görüşlerine ve olaylara bakış açılarına saygı göstermek için gerekli olduğuna inanıyorum.	①	②	③	④
7	Çocuğumla ilgili bir cinsel sorun fark ettiğimde uzmana başvururum.	①	②	③	④
8	Okulda çocuklara cinsel eğitim verilmeden önce anne babalara cinsel eğitimin içeriğiyle ilgili bilgi verilmesi beni rahatlatır.	①	②	③	④
9	Cinsel eğitimin ailede başlaması gerektiğini düşünürüm.	①	②	③	④
10	Anne ve babaların çocuklarına cinsel eğitim vermeye istekli olmaları gerektiğini düşünürüm.	①	②	③	④
11	Çocuğumun cinsellikle ilgili sorular sorması için fırsat yaratırım.	①	②	③	④
12	Çocuğumun cinsel konularla ilgili neler bildiğini öğrenmek için fırsatlar yaratırım.	①	②	③	④
13	Cinsel eğitimle ilgili bilgileri vermek öncelikle ebeveynlerin sorumluluğundadır.	①	②	③	④
14	Ergenliğe kadar olan dönemde çocuğumun cinsel eğitiminde rol almak isterim.	①	②	③	④
15	Doğumdan itibaren verilen cinsel eğitimin çocukta olumlu davranışlar geliştirdiğini düşünürüm.	①	②	③	④
16	Çocuğumun cinsel konularla ilgili neler bildiğini öğrenmek için soru sormasını beklemem.	①	②	③	④
17	Cinsel eğitimin çocuğun değer yargılarını olumlu yönde geliştirdiğini düşünüyorum.	①	②	③	④
18	Çocuğumun cinsel eğitim almasının, cinsellikle ilgili yanlış bilgilerini düzleteceğini düşünürüm.	①	②	③	④
19	Cinsel eğitimin çocuğumun gelecekte karşı cinsle kuracağı ilişkileri olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum.	①	②	③	④
20	Çocuğun yaşına uygun cinsel eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	①	②	③	④
21	Adet görmeden kısa bir zaman önce kız çocuklarının bilgilendirilmesi gerektiğini düşünürüm.	①	②	③	④
22	Cinsel eğitim kapsamında hem kız hem erkek çocuklara bedenini koruma konusunda bilgi verilmesi gerektiğini düşünürüm.	①	②	③	④
23	Çocuğumun cinsel gelişimle ilgili sorduğu soruları, doğru olarak ve geçiştirmeden yanıtlamam gerektiğini düşünürüm.	①	②	③	④
24	Cinsel eğitimin çocuğumun gelecekte kuracağı arkadaşlık ilişkileri olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum.	①	②	③	④
25	Çocuğumda fark ettiğim cinsel sorunlarla ilgili uzman desteği almanın önemli olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④
26	Çocuğumun cinsellikle ilgili merakının beklenen normal bir durum olduğunu düşünürüm.	①	②	③	④
27	Çocuğumun cinsellikle ilgili sorular sormasının onun gelişim sürecinin bir parçası olduğunu düşünürüm.	①	②	③	④
28	Çocuğumun cinsel eğitimle ilgili birçok şeyi, ben anlatmadan önce arkadaşlarından öğrenmesinin sakıncalı sonuçlar doğuracağını düşünürüm.	①	②	③	④
29	Çocuğumun cinsellikle ilgili merak ettiği şeyleri sorgulamasından hoşlanmam.	①	②	③	④
30	Çocuğumla doğum ve gebelik konularını konuşmaktan hoşlanmam.	①	②	③	④
31	Çocuğumun ergenlik dönemine kadar cinsel eğitimle ilgili bilgi edinmesini istemem.	①	②	③	④
32	Çocuğumun cinsellikle ilgili sorular sorması beni rahatsız eder.	①	②	③	④
33	Çocuğun cinsel merakını artıracağını düşündüğüm için cinsel eğitimin verilmesini istemem.	①	②	③	④
34	Ebeveynlerin çocuklarının cinsel eğitimlerine katılmasını uygun bulmam.	①	②	③	④

35	Çocuğumun erken yaşlarda cinsel eğitim almasını istemem.	①	②	③	④
36	Çocuğumla beden farklılıklarını konuları konuşmaktan hoşlanmam.	①	②	③	④
37	Çocuğumun cinsel gelişime yönelik soru sorması beni rahatsız eder.	①	②	③	④
38	Sakıncalı bulduğum için erken yaşlarda çocuğuma cinsel eğitim vermem.	①	②	③	④
39	Çocuğuma cinsel eğitimin karşı cins ebeveyni tarafından verilmesini istemem.				

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 491-502.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 491-502.
DOI: 10.33308/26674874.2020342218

What Do Teachers As Adult Learners Think About MOOCs? A Case Study

Rabia VEZNE*

Abstract: The aim of this research was to understand and interpret the opinions of teachers as adult learners on MOOCs regarding the effect of MOOC on their personal and professional development, and their motivation to attend more MOOC. The research is a qualitative study with a holistic single case study design. Data were collected by semi-structured questions via the Google Form. At the end of the research, conclusions emerged under three themes. The first one was that the effects of MOOC on teachers' personal development are learning new things and gaining self-confidence. The second one was that the effects of MOOC on teachers' professional development are improving teaching and communication skills, and having a different perspective. Finally, the reasons of teachers' motivation to attend more MOOCs are that MOOCs are easy to reach, suitable for personal learning speed, and economic.

Keywords: Adult Education, Teacher Education, Distance Education, Lifelong Learning, MOOC

Yetişkin Öğrenenler Olarak Öğretmenler MOOC'lar Hakkında Ne Düşünüyor? Bir Durum Çalışması

Öz: Bu araştırmanın amacı yetişkin öğrenenler olarak öğretmenlerin MOOC'lar hakkındaki kişisel ve mesleki gelişimlerine olan etkisi ve daha fazla MOOC'a katılım için motivasyonları başlıkları altında görüşlerini anlamak ve yorumlamaktır. Araştırma bütüncül tekli desenli nitel bir durum çalışmasıdır. Veriler Google Form aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, sonuçlar üç başlık altında değerlendirilmiştir. İlk olarak MOOC'ların öğretmenlerin kişisel gelişimine olan etkisi yeni şeyler öğrenmek ve özgüven kazanmak olarak belirtilmiştir. İkinci olarak MOOC'ların öğretmenlerin mesleki gelişimine olan etkisi öğretim ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve farklı bakış açısı kazandırması olarak belirtilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin daha fazla MOOC'a katılımları için motivasyonlarının sebebi olarak MOOC'ların erişiminin kolay olması, kişisel öğrenme hızına uygun olması ve ekonomik olması gösterilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yetişkin Eğitimi, Öğretmen Eğitimi, Uzaktan Eğitim, Hayatboyu Öğrenme, MOOC

Received: 29.05.2020 Accepted: 11.08.2020 Article Type: Research Article

* Akdeniz University, Faculty of Education, Educational Sciences Department, Antalya, Turkey, e-mail: rabiavezne@akdeniz.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0137-3613

To cite/Atıf için:
Vezne, R. (2020). What do teachers as adult learners think about MOOCs? A case study. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 491-502.

Lifelong learning and adult education are becoming more and more important in this digital era all over the world because of the increasing trend of learning to learn, distance education, becoming knowledge society, and other new trends in education. Increasing number of educational institutions started to use online and distance learning in their adult education and lifelong learning provisions. Especially with the COVID-19 outbreak, distance education is a must for all learner groups including adult learners. Universities which also serve for adult learners started to reinforce their distance education services and transferred their face-to-face education to distance education during the COVID-19 period. Long before this outbreak and common usage of distance learning, there were many Massive Open Online Courses (MOOCs) for adults. MOOCs are free online courses for a large number of learners who try to improve their skills. It is stated in the literature that the first MOOC called "Connectivism and Connective Knowledge" was developed by Downes and Siemens in 2008 for learners to complete their credits. When they planned this course, they envisaged it for 25 students, but totally 2,300 students attended the online course and used the online materials. When this MOOC took the attention of the learners and educators, several MOOC platforms such as edX, Coursera, and Udemy were developed by universities like Berkeley University and Harvard University and other educational organizations (Cormier & Siemens, 2010). The MOOCs help to make educational resources more accessible and affordable, so it helps democratizing educational opportunities (Joo, So, & Kim, 2018). Number of institutions offering MOOCs are increasing all over the world and they use MOOCs to improve their distance education provisions (Gameel, 2017; Pappano, 2012). For instance, in United States, while the number of institutions was 2.6% in 2012, it reached 8.0% in 2014 (Allen & Seaman, 2015).

Even though open and distance learning has a long history in the world, it has been started to be used effectively in Turkey with the implementations of the Open Education Faculty at Anadolu University, one of the biggest Open University in Turkey, in 1981 with the 2547 with the Higher Education Law (Gelişli, 2015). After 1990, other universities started distance learning activities, and finally in 1992 open primary schools, secondary and high schools were started under the Ministry of Education. Nowadays, besides these open and distance courses given by many universities in Turkey for undergraduate students, there are many MOOCs on different subjects for users to help their own learning. Most of the MOOCs in Turkish language are free, but if the learner wants a certificate, she/he has to pay a minimal fee in some courses.

Besides increasing distance learning provisions of any levels of education, it is frequently used by adults who are not only working, but also trying to improve their skills. Since adults have many roles such as being an employee, at work, mother or father at home, and since they may have many responsibilities such as earning money, children, aging parents, housework, they do not have time to attend a face-to-face education. Furthermore, they have to improve their skills and gain new competences in order to keep up with the new demands of knowledge society. Therefore, distance education is an effective solution for adults' learning needs. There are many definitions of distance learning in the literature. According to Seener (2002), distance learning is one of the terms (distance education, distributed learning, e-learning, independent study, etc.) used to describe teaching and learning that does not happen in a traditional classroom setting. Distance education refers to learning interventions during which learners and instructor are geographically separated and interact via telecommunication (Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek, 2012).

Moore (1989) introduced theory of independence learning and teaching, and defined three interactions in distance learning. According to Moore's theory, these interactions are between learner-learner, learner-instructor, and learner-content. Interaction between learner and other learners is important since it gives learners a change to reflect on and discuss their ideas with other learners and share their experiences. In fact, this is one of the principal of adult education since educator/trainer/teacher in adult education has a facilitator role and helps learners to learn from each other (Lakey, 2010). When it comes to interaction between learner and instructor, it is stated that learners need instructor assistance to understand some concepts and disciplines although learners use open educational resources to access knowledge (Ponti, 2014). The third interaction between learner and content is also as important as other interactions, since it improves learners' understanding (Moore, 1989). Therefore, it is very essential to align the content with the needs of the learners, which is the responsibility of the instructor.

There are advantages and disadvantages of distance learning. Buckley (2003) states that among the advantages are convenience and time flexibility. The disadvantages are the difficulty in interaction between students and instructors. Mostly there is no physical campus in distance learning, and the relationships with the instructors and other students are limited (Bolliger and Martindale, 2004).

Smith (2003) notes that the literature is scarce regarding examples of humanity courses in online and distance learning environments. Moreover, Moore (1989) underlined the need of empirical studies to identify learner's autonomy, interactions, and course structure in distance learning. Other researchers also stated that learners' needs, feelings, and difficulties must be focused on (Kalogiannakis, 2010; Richardson, Koehler, Besser, Caskurlu, Lim, & Mueller, 2015; Zeichner & Zilka, 2016; Zilka & Zeichner, 2017). Since MOOCs does not have a long history in educational activities, there is limited research about learner experiences and satisfaction. Very little about learners' motivation and experience, what they learn, what works and does not work are known (Klobas, Mackintosh, & Murphy, 2014). Some studies about what learners learn, most useful aspects of MOOC, or learners' attendance motivation can be found in the literature, but these studies are on specific topics such as journalism or doing analysis on blog posts of learners (Kim, 2013; Liu et al., 2014; Romiszowski, 2013; Veletsianos, 2013; Zutshi, O'Hare, & Rodafinos, 2013).

The Significance of the Research

Teachers as adult learners also take the advantages of distance learning and attend MOOCs to improve themselves and learn new things. As Merriam (2001) stated that adults' educational needs and ways of learning are different from those of children. For example, adults are autonomous learners, they want to be independent, they are problem-centred, they are subject-centred, and they are self-reliant and self-directed towards goals (Knowles, 1980; Lieb, 1991; Merriam & Caffarella, 1999). Online environments, especially MOOCs who reach a huge number of adult learners, should be designed according to the needs of adult learners. Cercone (2008) developed a framework of 13 characteristics of adult learners, which should be taken into consideration while designing a training and online educational source for adults. In her research, she underlined that educators who organise trainings for adults should keep in mind that adults may have different learning styles and learning experiences, they need to be actively involved in the learning process, they need scaffolding to be provided by the instructor, they have a pre-existing learning history and will need support to work in the new learner-centred paradigm, they need to see the link between what they are learning and how it will apply to their lives, they need to feel that learning focuses on issues that directly concern them, and they need dialogue and social interaction . As it is understood from the research, educators should pay more attention to adults' learning characteristics and needs while organising trainings for adult learners. Therefore, adult educators and educators who are designing online environments and MOOCs need more researches about the adult learners opinions and needs in distance learning. Another reason of the need for more studies on MOOCs or distance learning is that the retention rates are high in distance learning (Bailey, Bauman, & Lata, 1998; Huang, Zhang & Liu, 2017; Keegan, 1990; Welsh, Wanberg, Brown, & Simmering, 2003).

The Aim of the Research

The aim of this research was to understand and interpret the opinions of teachers as adult learners on MOOCs. To reach this aim, the answers to following questions was searched: (1) What is the effect of MOOC on teachers' personal development? (2) What is the effect of MOOC on teachers' professional development? (3) What is their motivation to attend more MOOC? (4) What is the MOOC they attended like? Why?

Method

The qualitative research method was used in this study. A case study with a holistic single case design was employed to explore the opinions of teachers as adult learners on MOOCs.

Qualitative study is the method of this research. Qualitative study helps to present perceptions and events in a holistic and realistic way in their natural environment. In qualitative study, data collection can be done via observation, interview and document analyses (Yıldırım and Şimşek, 2000). It is a case study with a holistic single case. In a case study, investigator explores a bounded system over time, through detailed, in-depth data

collection (Creswell, 2007). In a case study, results were presented by observing them in their real context. Researchers retain holistic and meaningful characteristics of real-life events with the help of the case study. Individual life cycles, small group behaviour, organizational and managerial processes, school performance, and interpersonal relations in real contexts can be given as an example of these events (Cohen, Mannion, & Morrıson, 2007; Yin, 2012).

Participants and MOOCs

This research was done at Antalya from 15th of April to 25th of May, 2020. 8 Participants contributing to this study were graduate students at Curriculum and Instruction Program of Educational Sciences Institution of Akdeniz University in Turkey. These teachers are students at Master's Degree in Curriculum and Instruction Program of Akdeniz University and also teaching at private and public schools in Antalya. The researcher applied a non-probability sample technique based on purposive sampling method. Nonprobability samples are generally used in small-scale researches when the researchers do not intend to generalize their findings beyond the sample in question (Cohen et al., 2007). It is important to underline that the sample was derived from the teachers who are taking Lifelong Learning Course at Master's Degree Program at Akdeniz University, so it just represented itself. No generalization was done in this study, which is suitable for the nature of qualitative researches.

Table I
Participant Status and Accompanying Data Collection

Code	Gender	Age	Branch
A	Male	25	Mathematics Teaching
B	Female	24	English Language Teaching
C	Female	29	Primary School Teaching
D	Female	26	Mathematics Teaching
E	Female	30	Mathematics Teaching
F	Male	38	Mathematics Teaching
G	Female	27	Psychological Counselling and Guidance
H	Female	28	Mathematics Teaching

As it can be seen in Table 1, teachers who are doing their Master's Degree Program at Akdeniz University were the subjects in this research. They were attending Lifelong Learning Course in this program. They attended a MOOC that they chose according to their will during the term. The researcher prepared an online google form to collect the opinions of teachers. The ones who were volunteers were informed about the ethical issues. Moreover, they filled an online consent form before answering the questions and they were also informed about the privacy of the personal data. It took 10-20 minutes to answer the questions.

When it comes to MOOCs chosen by participants, half of the courses were synchronous as it is seen in Table 2. Majority of the courses (5 out of 8) asked for fee for course certification, 3 MOOCs does not require fee for course certificate.

Table II
Course Details

Course Name	Synchronous/Asynchronous	Paid/Unpaid
Courtesy and Etiquette	Asynchronous	Paid
Persuasion Techniques	Synchronous	Paid
Life Coaching	Asynchronous	Unpaid
Effective and Extraordinary Teaching	Synchronous	Paid
Training of Trainers	Synchronous	Unpaid
Python Program	Asynchronous	Paid
Creative Writing	Synchronous	Unpaid
Effective and Extraordinary Teaching	Asynchronous	Paid

Data Collection

The google form including semi structured interview questions was used to collect data. The semi structured interview questions were developed by researcher after the literature review had been done. When

the semi structured interview questions were developed, one expert on qualitative research and one language experts read the questions if they are understandable and clear. According to the experts' recommendation, the researcher revised the questions to ensure the validity and reliability. Data were collected from 15th of April to 25th of May, 2020. Generally in qualitative studies, the researchers use face-to-face interviews and record participants' experiences, thoughts and feelings in a taped diary. However, due to COVID-19 outbreak, only the Google Form was used to collect data. Teachers were asked four questions to get and analyse their opinions on MOOCs regarding if the MOOC had an effect on their personal and professional development, and if they would like to attend more MOOCs.

Data Analysis

Once the google form was closed, the researcher downloaded the data. Then, the data were read several times to determine the essence of the phenomenon and structures of experiences of teachers. The researcher organized the data categorically and chronically, and coded. Besides, a qualitative data analysis computer program called NVIVO 10 was used for data analysis. This program does not actually perform the analysis but facilitate and assist it. The researcher used the program since it supports doing the analysis by organizing data and recodes (Cohen et al., 2007; Kelle, 1995).

Ethical Considerations

The researcher applied to Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board at Akdeniz University to get the permissions for the research. After getting the decision of Ethics Board (Decision Date: 06.05.2020, Decision Number: 114), researcher started the study. First of all, participants were informed about the research aims, they were kept informed in all stages, and anonymity was offered. Researchers also paid great attention not to impose their belief on others. Researchers' beliefs were secondary and the participants opinions were the required ones.

Validity and Reliability

To assure reliability and validity of the study, researcher used direct quotations without making any comments on them and used a purposive sampling method based on voluntarism to get opinions and experiences of teachers. Two independent researchers coded the data. Moreover, researcher calculated Cohen's kappa coefficient to determine inter-rater reliability of themes coded 0.87 almost perfect agreement-for inner reliability (Landis & Koach, 1977) and researcher kept the Google Form for outer reliability.

Results

In this study, the opinions of teachers as adult learners on MOOCs were tried to be presented. Teachers' opinions were classified according to the effect of MOOCs they attended on their personal and professional development, and their motivation to attend more MOOCs in their future life. There was also a metaphor question for a deeper understanding of their opinions on MOOCs.

The Effect of the MOOC on Teachers' Personal Development

Teachers as adult learners were asked about the effect of MOOC they attended on their personal development. The results can be seen in Table 3.

Table III
The Effect of MOOC on Personal Development

		A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
1.	Learning new things	√	√	√			√	√		5	62.50
2.	Having a different perspective				√				√	2	25.00
3.	Gaining self-confidence					√				1	12.50

As can be understood from the frequency analysis of the effect of MOOC on teachers' personal development in Table III, 62.50% of teachers stated that the effect of MOOC is learning new things. The opinions of the teachers are as follows: "It was useful, I think I will have a better social communication."(A1,1); Yes, it has. I think it will especially help me to make my students accept a situation." (B1,1); "Yes. I was curious

about life coaching training, I found answers to it." (C1,1); "It was impossible for me to get a training directly related to this subject, so this distance education was useful." (F1,1); "Creative writing training was useful for me." (G1,1).

Next, 25% of teachers stated that they had a different perspective after attending the MOOC. Some of the teachers opinions are as follows: "Of course it was useful for me to gain a different perspective. It was good to share experiences and change ideas with our colleagues in an online setting." (D1,2);

> Yes, I am satisfied. This course helped me to develop different types of approaches to the problems I had with student behaviour in and outside of class. I developed the methods I used considering the individual differences of the students. Moreover, this training made me realize that my empathy laid fallow. I did the necessary work for it. In the face of negative behaviours, I started not to use an attitude that excludes the student and to produce new generation and fun solutions. I learnt how to use my energy and performance correctly with a more systematic work while solving problems (H1,2).

Only one teacher stated that she gained self-confidence after attending the MOOC. Her opinion is as follows: "Yes. I think that sharing and discussing our opinions in writing with other participants (although we do not know them) provides me self-confidence in defending my thoughts (E1,3)."

When the opinions of teachers on the effect of the MOOC on their personal development generally were analysed, teachers stated that they learnt new things such as social communication, persuading others, life coaching. This is also related to the MOOC subjects. Teachers were free to choose any MOOC they wanted and they generally chose MOOC according to their needs and interests.

The Effect of the MOOC on Teachers' Professional Development

Teachers as adult learners were asked about the effect of MOOC they attended on their professional development. The results can be seen in Table 4.

Table IV
The Effect of MOOC on Professional Development

		A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
1.	Improving teaching skills				√	√	√	√	√	5	62.50
2.	Improving communication skills	√		√	√					3	37.50
3.	Having a different perspective		√							1	12.50

As can be understood from the frequency analysis of the effect of MOOCs on teachers' professional development in Table 4, 62.50% of teachers stated that the effect of MOOC is improving their teaching skills. The opinions of the teachers are as follows: "It was a training on teaching skills. Examples of communication with our students and parents were included. I learnt key points that I can use in the difficulties I face." (D2,1); "Yes, I believe it is useful since it is related to my field. I think it allows me to remember the concepts and look at them from different angles." (E2,1); "It fulfilled a skill that I needed." (F2,1); "Yes, it has. With this education I received, The Creative Writing course at the University became complementary. So, I reinforced the course I learnt at the University with this training." (G2,1).

> Yes, it has. If you do not improve yourself, teaching profession will rust you. Throughout my professional life, I observed that old methods, theories, and knowledge were ineffective in the face of changing and improving technology and student profile. This training contributed me to create realistic and permanent solutions to problems. In addition, this training was effective to gain sensitivity to nature and environment. I have learnt about renewable energy sources and effective recycling. I shared this information with my students and brought them awareness (H2,1).

Next, 37.50% of teachers stated that they their communication skills improved after attending the MOOC. Some of the teachers opinions are as follows: "Yes my communication skill improved." (A2,2); "I think the parts where there is information about personal development and information about communication will be useful in general." (C2,2); "It was a training about teaching skills. Examples of communication with our students and parents were included. I learnt key points that I can use in the difficulties I face."(D2,2).

Only one teacher stated that she gained a different perspective after attending the MOOC. Her opinion is as follows: "It gave me a different perspective in my learning life (B2,3)."

When the opinions of teachers on the effect of the MOOC on their professional development generally were analysed, teachers stated that they improved their teaching skills and communication skills. This is also related to the MOOC subjects. Mostly, teachers preferred to choose MOOCs according to their professional needs and interests, such as effective and extraordinary teaching, life coaching, and creative writing.

Teachers' Motivation to Attend More MOOC

Teachers as adult learners were asked about their motivation to attend more MOOC. The results can be seen in Table 5.

Table V
The Motivation to Attend More MOOC

		A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
1.	Easy to reach			√				√		2	25.00
2.	Suitable for personal learning speed	√				√				2	25.00
3.	Economic	√								1	12.50
4.	Simple system		√							1	12.50
5.	Lifelong learning								√	1	12.50

As can be understood from the frequency analysis of the motivation to attend more MOOC in Table V, 25% of teachers stated that the MOOCs are easy to reach and suitable for personal learning speed so that they wanted to attend more MOOC. The opinions of the teachers are as follows: "I will attend. I can have different information by accessing the internet very easily when I have the opportunity at home." (C3,1); "I would like to attend this kind of trainings, I think they are useful to improve myself in different subjects. In addition, easy accessibility is a great advantage." (G3,1); "Yes, it is economic and suitable for personal speed." (A3,2);

> Yes, I am planning to register to a distance learning again. I did not have any missing subject since I could listen to the course even if I missed it. While I was not able to attend classes in formal education, distance learning made it easy for me (E3,2).

Three teachers stated different reasons for their motivation to attend more MOOC. Their opinions are as follows: "Yes, it is economic and suitable for personal speed." (A3,3); "I want. But I want to attend a training which has a simpler program. Since I had some difficulty to learn this system." (B3,4); "Yes, since our old knowledge start to be ineffective in the face of globalizing world, developing technology, and different student profiles, so I think we have to renew ourselves throughout life."(H3,5).

When the opinions of teachers on their motivation to attend more MOOC generally were analysed, teachers stated that they wanted to attend more MOOC since it is easy to reach, suitable for personal learning speed, economic, and having simple system. They also stated that another motivation to attend more MOOC is the need of lifelong learning and improving their skills and knowledge because of globalizing world, developing technology, and different student profiles.

Metaphors for the MOOC

The metaphors formulated by teachers can be categorized under three themes as in Table 6: Things, nature, and activity. Four of the teachers formulated thing metaphors in defining MOOC. A described the MOOC as a scale: "Scale, it helps balancing.". Similarly, F described the MOOC as a Lego game: "A Lego game. Since it filled a gap in my personal competences.". E used a glasses metaphor and stated that: "I think the training of the trainers is like a pair of glasses. Even though what appears is the same, how you look is important.". On the other hand, B used a labyrinth metaphor and stated that

> I can liken this training a labyrinth. The ways of presenting the training were complex. It took a bit of effort to reach the end. They have made a different system by mixing past trainings and online trainings. This obviously causes confusion.

This can be interpreted as the teachers mostly see these online trainings a thing which is useful for their personal and professional development. However, some trainings are more complex to understand, so some participants used a labyrinth metaphor to describe their opinions. The face-to-face or online trainings designed for adults should be simple and on the point.

Table VI
Metaphors for the MOOC

		A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
1.	Things	√	√			√	√			4	50.00
2.	Nature			√				√		2	25.00
3.	Activity				√				√	2	25.00

Two of the teachers formulated nature metaphor in defining MOOC. C described MOOC as a tree: "I liken it a tree. As it grows and grows, it can increase the benefits for people.". Similarly, G described MOOC as a cloud and stated that: "I liken this training a cloud because it caused a lot of dream to come alive in my mind and it caused the creation of new clouds in my dream world.". This can be interpreted as teachers think that MOOCs opens new doors and helps them to improve themselves.

The other two teachers used activity metaphor to describe MOOC. D described MOOC as a treats to guests:

> In some weeks, it was like explanation of literature to students of numerical departments. Since in some lessons there were some topics that I could not use in my field. Some weeks were like treats made to guests who are coming to the house for the first time. The trainer revealed all the knowledge he had, all the books he read, and all the films he watched, and shared all of them with us.

Similarly, H used a cold water pool and stated that:

> I can liken it entering a cold water pool after the sauna. Teaching becomes routine after a certain period of time. Professional love and desire to teach come to an end. This excitement is regained with the help of some trainings and it creates a shock effect. These renewal programs disrupt the ordinary and comfortable education and allow us to provide a more lively and fit education.

This can be interpreted as teachers think that MOOCs are essential to help them to renew their professional skills.

As can be understood from the frequency analysis of metaphors defined by teachers in Table 6, the MOOCs are perceived as useful and fruitful trainings which help teachers to update their knowledge and allow them to renew their professional skills.

Conclusion and Discussion

The aim of this research was to provide a better insight into the teachers' opinions on MOOCs. The teachers as adult learners were asked about the effect of MOOC they attended on their personal and professional development and their motivation to attend more MOOC.

The interviews reaffirmed the positive effect of MOOC on teachers' personal development. When the opinions of teachers on the effect of the MOOC on their personal development generally were analysed, teachers stated that they learnt new things such as social communication, persuading others, life coaching. This is also related to the MOOC subjects. Teachers were free to choose any MOOC they wanted and they generally chose MOOC according to their needs and interests. As it is known that adults are problem-centred learners; in other words, adult want to learn something to solve their problems or something which they need for themselves. According to Cercone (2008), adult learners need to link between what they are learning and how it will apply to their lives, since they are problem-centred, they want to use what they learnt. Parallel to what Cercone (2008) found in her study, this study also reveals that although teachers were free to choose any online training, they preferred to choose trainings which will help them in their personal and professional life. Teachers preferred to choose online trainings which will help them in their professional life; such as effective and extraordinary teaching, creative writing, python program, and training of trainers, persuasion techniques, and life coaching. In other words, they are problem-centred and wanted to choose courses which will solve their problems with learners and teaching.

When the effects of the MOOC on teachers' professional development generally were analysed, it is noted that they improved their teaching skills and communication skills, and they also stated that they had a different perspective with the help of the training. Two teachers chose an online training called effective and extraordinary teaching. Even though they were free to choose any training, they preferred this one. Similarly,

two other teachers chose creative writing and python program. It is understood that these trainings helped teachers to improve their teaching skills and competences. It is well known that adults' educational needs and ways of learning are different from those of children. They are subject-centred, and they are self-directed towards goals (Knowles, 1980; Lieb, 1991; Merriam, 2001; Merriam & Caffarella, 1999). It can be concluded that MOOCs who reach a huge number of adult learners, should be designed according to the needs of adult learners. Therefore, adult educators and educators who are designing online environments and MOOCs need more researches about the adult learners' opinions and needs in distance learning.

It was understood that they are motivated to attend more MOOCs. The reasons for the motivation to attend more MOOCs are that they are easy to reach, suitable for personal learning speed, economic, and having simple system. In the literature, it is also underlined that convenience and time flexibility is an advantage of distance learning (Buckley, 2003) and these advantages are one of the motivation to attend more MOOCs. Because of globalizing world, developing technology, and different student profiles, the need of lifelong learning and improving professional skills and knowledge increased among teachers, so these are other motivations to attend more MOOCs. All these findings support that they found MOOCs worth to attend and spend time. These findings are also supported by other researches in the field since these researches reveals that people are satisfied with distance learning (Arbaugh, 2000; Hiltz, 1993; Navarro, 2000; Powers, Davis, & Torrence, 1999).

These findings are also supported by teachers' MOOC metaphors. Most of the metaphors describe MOOCs as a training which is positive, effective, fruitful, and useful for teachers' personal and professional development. MOOCs help them to fulfill their lacking competences and skills. Moreover, the MOOCs they attended help them to have a different perspective towards education. It also helps them to awake their desire to teach and learn. Generally, teachers used positive metaphors which shows that they are satisfied with MOOCs and have positive opinions about them.

According to the findings of this study, the following ideas are suggested by the researcher: Educators who are organizing and designing MOOCs or online trainings for adults should keep in mind that adult learners need to be active involved in learning process. Therefore, MOOCs should be designed in a way that adults can be active during the online trainings. They can be made more active by adding chatting rooms and question-answer exercises in the course. Adults need a facilitator rather than instructor, so trainers should keep this in mind. Moreover, adult learners need to combine their past experience with the new knowledge to learn better, they need to link between what they are learning and how it will apply to their lives, since they are problem-centred, they want to use what they learnt (Cercone, 2008). Before designing MOOCs, feedbacks can be taken from adult learners so that the content of the trainings can be organised according to their needs and background knowledge.

Declarations

Acknowledgements: *Not applicable.*

Authors' contributions: *Not applicable.*

Competing interests: *The author declares that she has no competing interests.*

Funding: *Not applicable.*

References

Allen, I., and J. Seaman. (2015). *Grade level: Tracking online education in the United States*. Massachusetts: Babson Survey Research Group. Retrieved from https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradelevel.pdf

Arbaugh, J. B. (2000). Virtual classroom characteristics and student satisfaction with internet based MBA courses. *Journal of Management Education 24*(1), 32–54. doi:10.1177/105256290002400104

Bailey, B. L., Bauman, C., and Lata, K.A. (1998, May). *Student retention and satisfaction: The evolution of a predictive*

model. Paper presented at the meeting of the Association for Institutional Research Conference, Minneapolis, MN. (ERIC Document Reproduction Service No. ED424797)

Bolliger, D. U., and T. Martindale. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning 3*(1), 61–67.

Buckley, K. M. (2003). Evaluation of classroom-based, web-enhanced, and web-based distance learning nutrition courses for undergraduate nursing. *The Journal of Nursing Education, 42*(8), 367–370.

Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *AACE Journal, 16(*2), 137-159.

Cohen, L., Mannion, L. and Morrıson, K. (2007). *Research methods in education*. UK: Routledge, Taylor & Francis Group.

Cormier, D., and Siemens, G. (2010). Through the open door: Open courses as research, learning, and engagement. *EDUCAUSE Review, 45*(4), 30-39.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage Publications Ltd.

Gameel, B. G. (2017). Learner satisfaction with massive open online courses. *The American Journal of Distance Education*, *31*(2), 98-111. doi: 10.1080/08923647.2017.1300462

Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. *Journal of Research in Education and Teaching, 4*(3), 313-321. Retrieved from http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/34.yucel_gelisli..pdf

Hiltz, S. R. (1993). Correlates of learning in a virtual classroom. *International Journal of Man-Machine Studies, 39*(1), 71-98.

Huang, L., Zhang, J., and Liu, Y. (2017). Antecedents of student MOOC revisit intention: Moderation effect of course difficulty. *International Journal of Information Management, 37*(2), 84–91.

Joo, Y. J., So, H-J., & Kim, N.H. (2018). Examination of relationships among students' self-determination, technology acceptance, satisfaction, and continuance intention to use K-MOOCs. *Computers & Education, 122*, 260-272.

Kalogiannakis, M. (2010). Training with ICT for ICT from the trainee's perspective. A local ICT teacher training experience. *Education and Information Technologies, 15*(1), 3-17. doi:10.1007/s10639-008-9079-3

Keegan, D. (1990). *Foundations of distance education* (2nd ed.). New York: Routledge.

Kelle, U. (1995). *Computer aided qualitative data analysis*. London: Sage Publications.

Kim, J. (2013). *On bubbles, online education, and confused reporting*. Retrieved from https://www.insidehighered.com/blogs/technology-and-learning/bubbles-online-education-and-confused-reporting

Klobas, J. E., B. Mackintosh, and J. Murphy. (2014). The anatomy of MOOCs. In P. Kim (Ed.), *Massive open online courses: The MOOC revolution* (pp. 1–22). New York, NY: Routledge.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. NJ: Cambridge Adult Education.

Lakey, G. (2010). *Facilitating group learning. Strategies for success with diverse adult learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Landis, J. R. and Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159-174.

Lieb, S. (1991). *Principles of adult learning*. Phoenix, AZ: Vision – South Mountain Community College.

Retrieved May 4, 2020 from https://petsalliance.org/sites/petsalliance.org/files/Lieb%201991%20Adult%20Learning%20Principles.pdf

Liu, M., Kang, J., Cao, M., Lim, M., Ko, Y., Myers, R., and Weiss, A. S. (2014). Understanding MOOCs as an emerging online learning tool: Perspectives from the students. *The American Journal of Distance Education 28*(3), 147–59. doi:10.1080/08923647.2014.926145

Merriam, S.B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2001*(89), 3-13.

Merriam, S. B., and Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.

Moore, M. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education, 3*(2), 1–6.

Navarro, P. (2000). The promise-and potential pitfalls-of cyberlearning. In R. A. Cole (Ed.), *Issues in web-based pedagogy* (pp.281-297). Westport, CT: Greenwood Press.

Pappano, L. (2012, November 2). The year of the MOOC. *The New York Times.* Retrieved from https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html

Ponti, M. (2014). Self-directed learning and guidance in non-formal open courses. Learning, *Media and Technology 39*(2), 154–68. doi:10.1080/17439884.2013.799073

Powers, S.M., Davis, M., & Torrence, E. (1999, February). *Person-environment interaction in the virtual classroom: An initial examination.* Paper presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Houston, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 436 185)

Richardson, J. C., Koehler, A. A., Besser, E. D., Caskurlu, S., Lim, J., and Mueller, C. M. (2015). Conceptualizing and investigating instructor presence in online learning environments. *Research in Open and Distance Learning (IRRODL), 16*(3), 256-297.

Romiszowski, A. J. (2013). Topics for debate: What's really new about MOOCs? *Educational Technology, 53*(4), 48–51.

Seener, J. (2002) Online learning: myths, realities, pathways to reform. Retrieved from http://www.online.uillinois.edu/oakley/Sener_16Aug02.doc

Simonson, M., S. Smaldino, M. Albright, and S. Zvacek. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (5th ed). Boston, MA: Pearson.

Smith, K. R. (2003). Collaborative learning: Using digital technologies for cultural education. In N. Nistor (Ed.), *Toward the virtual university: International online perspectives* (pp. 219–232). Greenwich, Conn: Information Age Publishing.

Veletsianos, G. (2013). Learner experiences with MOOCs and open online learning. *Hybrid Pedagogy*. Retrieved from http://learnerexperiences.hybridpedagogy.com

Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G. and Simmering, M. J. E. (2003). E-learning: emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development*, *7*(4), 245-258.

Yıldırım, A. and Şimşek H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). London: Sage Publications Ltd.

Zeichner, O., and Zilka, C. G. (2016). Feelings of challenge and threat among pre-service teachers studying in different learning environments – Virtual vs. Blended Courses. *I-Manager's Journal of Educational Technology, 13*(1), 7–19. doi:10.26634/jet.13.1.6014

Zilka, C. G., and Zeichner, O. (2017). Forums and critical factors involved in feelings of challenge and threat among preservice teachers studying virtual and blended courses. *I-Manager's Journal of Educational*

Technology, 13(4), 1-13.

Zutshi, S., S. O'Hare, and A. Rodafinos. (2013). Experiences in MOOCs: The perspective of students. *The American Journal of Distance Education, 27*(4), 218–27. doi:10.1080/08923647.2013.838067

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 503-522.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 503-522.
DOI: 10.33308/26674874.2020342177

Eğitsel Robotik Uygulamaları Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Tarık TALAN*

Öz: Bu araştırmanın amacı, eğitimde robotik uygulamaların kullanımına yönelik yapılan çalışmaları farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma kapsamında 142 çalışma incelenmiş olup verilerin toplanmasında doküman incelemesi, analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca elde edilen verileri tamamlamak amaçlı meta-tematik analizler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları yapılan çalışmaların genellikle ortaokul kademesinde, makale yayın türünde, Bilişim Teknolojileri alanında ve orta örneklem üzerinden gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca ilgili yayınlarda 2013 yılından bu yana istikrarlı bir artış olduğu, nicel ve karma araştırma yöntemlerinin tercih edildiği, uygulama süresinin 5-8 hafta sürecinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Diğer yandan eğitimde robotik uygulamaları kullanımının motivasyon, tutum, üst düzey düşünme ve akademik başarıya olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Devre kurmakta zorlanma, bağlantı problemleri, maliyetli olması, bilişsel yorgunluk eğitsel robotik uygulamaların bazı sınırlılıkları olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Robotik, Eğitsel Robotik, Eğitsel Robotik Uygulamaları, İçerik Analizi, Doküman İncelemesi

Investigation of the Studies on Educational Robotic Applications

Abstract: The aim of this research is to examine the studies on the use of educational robotic applications in terms of different variables. Within the scope of the research, 142 studies were examined. Document analysis was used for data collection, and the content analysis method was used for analysis. In the study, meta-thematic analyzes were carried out to complete the data obtained. It has been determined that the studies were generally carried out at the secondary school level, to be published as an article, in the field of Information Technologies, and with medium sample size. In addition, it has been revealed that there has been a steady increase in relevant publications since 2013, that quantitative and mixed research methods have been preferred, and the implementation period has intensified in the period of 5-8 weeks. On the other hand, it has been observed that the use of robotic applications in education has positive effects on motivation, attitude, higher-level thinking, and academic success. Circuit building difficulties, connection problems, and costly cognitive fatigue have been identified as some limitations of educational robotic applications.

Keywords: Robotics, Educational Robotic, Educational Robotic Applications, Content Analysis, Document Analysis

Geliş Tarihi: 30.01.2020 Kabul Tarihi: 12.08.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, e-posta: ttalan46@hotmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5371-4520

Atıf için/ To cite:
Talan, T. (2020). Eğitsel robotik uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 503-522.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, toplum ve iş hayatında da dijital dönüşümleri beraberinde getirmektedir. Bunun sonucunda; üretim, eğitim, sağlık, finans, askeri vb. her alanda bu dijitalleşmeden etkilenen yenilikçi çalışmalar ortaya çıkmaktadır. Mobil teknolojilerin gelişimi ile internet kullanımının yaygınlaşması da bu dönüşüm sürecine ve yenilikçi çalışmaların sayısına hız kazandırmıştır. Özellikle Endüstri 4.0 kavramıyla birlikte literatürde daha fazla görülen nesnelerin interneti, bulut bilişim, yapay zekâ, otonom araçlar ve robotik uygulamalar, ilgili alan uzmanlarının dikkatini çekerek onları bu alanda yapılacak çalışmalara yoğunlaştırmaktadır.

Eğitim de toplumu yakından ilgilendiren ve üzerinde sürekli yeni çalışmaların yapıldığı bir disiplin olarak gelişen teknolojiden önemli ölçüde etkilenen bir alandır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, öğrencilerin eğitim faaliyetlerindeki verimliliğini arttırmak amacıyla yenilikçi eğitim teknolojileri konusu da bu alandaki araştırmacıların odak noktası olmuştur. Hatta eğitim teknolojilerinin kullanılmasıyla geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra teknoloji destekli çağdaş öğretim yöntemleri de uygulanmaya başlamıştır. Öğretmenler artık sadece hazır bilgiyi öğrencilere ulaştıran bir aracı olmaktan çıkarak, öğrencilere ihtiyaç duyacakları temel bilgileri çağdaş öğretim yöntemleriyle verip onların araştırma, muhakeme etme ve çıkarsama gibi yeteneklerini kullanmalarını sağlamaktadır. Bu kapsamda tersyüz edilmiş öğrenme yöntemi (dönüştürülmüş sınıf), harmanlanmış öğrenme, oyunlaştırarak öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi çağdaş öğretim yöntem ve yaklaşımlarının kullanılması da her geçen gün yaygınlaşmaktadır.

Robot teknolojileri günümüzde laboratuvar ortamından günlük hayata çıkarak tıp, askeri, mühendislik gibi birçok alanda kullanılmaya başlamıştır (Yolcu ve Demirer, 2017). Son yıllarda robotik uygulamalar da çağdaş öğretim yöntem ve yaklaşımlarına paralel olarak bilim ve mühendislik eğitiminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Cameron, 2005). Böylelikle, eğitim alanında da geniş bir kullanım alanı oluşturan robotik uygulamalar özellikle STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), programlama, makine, elektrik-elektronik gibi farklı disiplinlerde ve derslerde bir öğretim aracı olarak kullanılmaktadır (Foss, Wilcoxen ve Rasmus, 2019; Hangün, 2019; Şimşek, 2019). Hatta robotik uygulamaların örgün eğitime ilave olarak okul dışında da çeşitli kurs, atölye, yarışma, şenlik, proje ya da maker çalışmaları şeklinde yapılmaya başlanıldığı görülmektedir. Bu konuda önceden hazırlanmış setler ile öğrencilerin belirli problemleri çözmesi istenerek onlara öğretilmesi istenen konulara karşı ilgilerinin ve meraklarının arttırılması sağlanmaktadır. Bu sayede öğrencilerin yenilikçi bir öğrenme ortamının içerisinde öğrenilecek kavrama karşı daha ilgili ve hevesli olması sağlanarak öğrenmenin verimliliği arttırılmaktadır. Dolayısıyla geleceğin teknolojisine bugünden yön veren çalışmalar içerisinde robotik teknolojiler ve bunların kodlama çalışmaları her geçen gün önemini ve etki alanını artırmaktadır.

Temel teorileri yapılandırmacılık ve yapısalcılık olan (Papert, 1993; Siper-Kabadayı, 2019) eğitsel robotiklerin dört temel hedefinin olduğu ifade edilebilir (Barak ve Assal, 2018; Bers, Flannery, Kazakoff ve Sullivan, 2014; Chaudhary, Agrawal, Sureka ve Sureka, 2016; Ching ve diğerleri, 2019; Karaahmetoğlu, 2019; Ucgul ve Çagiltay, 2014; Yolcu ve Demirer, 2017). Bu hedefler:

- Yapay zekâ, tasarım, mühendislik uygulamaları, robot üretimi ve programlama gibi konuların öğretilmesinde destek olmak.
- STEM bilgi ve becerilerini erken yaşta kazandırmak ve geliştirmek.
- Mühendislik tasarımı, sorgulama, ürün odaklı düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, takım çalışması, araştırma ve keşfetmeye daha çok istekli olma gibi geniş öğrenme becerilerini geliştirmek.
- Bireylerin fen, matematik ve teknolojiye katılma isteklerini artırmak ve bu alanlarla ilgilenme konusundaki psikolojik ya da kültürel engelleri azaltmak.

Günümüzde tüm yaş gruplarına robotik ve kodlama eğitimi vermek amacıyla Arduino, KiwiRobotic, RoboRobo, CeBot, LEGO Education Mindstorms (NXT, EV3, WeDo), 3D Yazıcı, KIBO Robotics, Lego MoretoMath, Makeblok (mbot, neuron, codey rocy), Bee-Bot, Robotis Dream, O-BOT, Vex (IQ, edr) Makey Makey gibi özel olarak tasarlanan birçok fiziksel programlanabilir robotik eğitim setleri bulunmaktadır. Bu robotik setlerinin kendine göre hem blok tabanlı hem de metin tabanlı programlama dilleri bulunmaktadır. Blok tabanlı programlama dilinin kullanıldığı uygulamaların pek çoğu ücretsizdir. Bu uygulamalar, yapboz

oynar gibi ya da sürükle bırak yaparak bireylerin programlama öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Yolcu ve Demirer, 2017). C, Java ve Python metin tabanlı programlama dili iken; Alice, Code Org, Modkit, Enchanting, Robo Pro, Open Roberta, Arduino (S4A), Blocky ve mBlock blok tabanlı olarak kullanılabilen ortamlardır (Akman-Selçuk, 2019; Costelha ve Neves, 2018; Kalelioğlu, Gülbahar ve Doğan, 2018). Bu ortamların gelişimi ve robotik eğitime verilen önemin artmasıyla beraber birçok firma, kullanıcılara temel mühendislik becerileri kazandırmak ve seviyelerine uygun robotik ve kodlama eğitimi vermek amacıyla (Sönmez, 2019) eğitim setleri üretmeye başlamıştır.

Son yıllarda kodlama eğitimi ile birlikte alınmaya başlayan robotik uygulamaların eğitsel amaçlı kullanılmasının öğrenme süreç ve sonuçları açısından birçok katkısı bulunmaktadır (Aksu, 2019; Kılınç, 2014; Yavuz-Konokman ve Cukurbası, 2019). Robotik uygulamaların, öğrencilerin akademik başarıları (Chin, Hong ve Chen, 2014; Hong, Huang, Hsu ve Shen, 2016; Huang, Yang ve Cheng, 2013; Özer, 2019; Uşengül, 2019), robotiğe ve fen bilimlerine yönelik tutumları (Kim ve Lee, 2016; Kuş, 2016), fen eğitimi ve derse yönelik motivasyonları (Akçay, 2018; Kılınç, 2014) üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, STEM becerileri ile problemi anlama ve çözme yeteneklerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir (Avcı ve Şahin, 2019; Koç, 2019; Li, Huang, Jiang ve Chang, 2016). Robotik eğitim setlerinin programlanması ile öğrenciler, robotun eylemleri üzerindeki etkisini doğrudan görebilmektedir. Dolayısıyla bu setlerin kullanılması, öğrencilerin yazdıkları kodu somut olarak test etmesine ve yazılan programın çıktısının anında alınabilmesine yardımcı olabilir (Kazakoff ve Bers, 2012; Sullivan, Kazakoff ve Bers, 2013). STEM eğitimlerinin robotik uygulamalarla desteklenmesinin öğrencilerin bu eğitimlerle ilgili temel bilgi ve becerileri kazanmasına, yeteneklerinin farkına varmasına, teknoloji kullanımında istekli olmasına, yaparak yaşayarak öğrenmelerine, üstbilişsel ve üst düzey düşünme gibi becerilerin gelişmesine katkıda bulunduğu ifade edilebilir (Costa ve Fernandes, 2004; Siper-Kabadayı, 2019). Özellikle bazı robotik setlerin çok fazla elektronik ya da donanımsal bilgi gerektirmediği, kullanımının ise basit ve kolay olduğu da belirtilebilir (Özer, 2019; Tatlısu, 2020).

Diğer yandan robotik uygulamaların yaygınlaşması ve eğitimde kullanılması öğrenme süreç ve sonuçları açısından birçok fayda sağlamakla birlikte birtakım sorunların da ortaya çıkmasına yol açmıştır. Özellikle robotik uygulamalarında ihtiyaç duyulan ekipmanın maliyetli oluşu, uygulamanın zahmetli ve yorucu olması, robotik eğitim setlerine ait parçaların yerlerini karıştırma ve kırılacak endişesi robotik faaliyetlerin önündeki en büyük engeller olarak ifade edilebilir (Aksu, 2019; Erten, 2019). Ayrıca bluetooth bağlantısında kopmalar, pillerin zayıflamasıyla motor hızında yavaşlamalar, sensörlerin bazı zamanlarda algılama işleminde başarısız olması kimi problemleri beraberinde getirmektedir (Akman-Selçuk, 2019; Kılınç, 2014; Yolcu, 2018). Uygulama esnasında öğretmenlerin sınıfta yeterli kontrolü sağlayamaması robotik uygulamaların eğitimde kullanılmasıyla ilgili diğer bir önemli sorun olarak ifade edilebilir (Alimisis, 2013; Yang, Zhao, Wu ve Wang, 2008). Alanyazında bu tür sorunların öğrencilerde motivasyon düşüşüne ve agresif davranışların artmasına neden olduğu ifade edilmiştir (Lykke, Coto, Mora, Vandel ve Jantzen, 2014). Ancak STEM eğitiminin yaygınlaşmasına, öğrencilerin programlama becerilerinin gelişmesine sunduğu katkılar ve öğrencilerin kazanacakları tecrübeler göz önüne alındığında eğitsel robotik uygulamaların ne kadar faydalı olduğu bir kez daha anlaşılmaktadır (Yang ve diğerleri, 2008).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Mevcut araştırma kapsamında, 2010-2019 yılları arasında robotik uygulamaların eğitim amaçlı kullanımına yönelik yapılan çalışmaların genel durumunun ortaya konularak konunun bütünsel bir bakış açısıyla sunulması amaçlanmaktadır. Böyle bir çalışmanın yapılması, robotik uygulamaların eğitimde bütün olarak daha kaliteli ve uygulanabilir hale gelmesi bakımından önemlidir. Literatürde robotik uygulamaların eğitim amaçlı kullanımı ile ilgili bilimsel çalışmaların sayının arttığı, çalışmaların çeşitlendiği, araştırmacıların dikkatini çektiği, dolayısıyla konuyla ilgili yapılan güncel taramaların alanın gelişimi açısından oldukça gerekli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında robotik uygulamaların eğitim amaçlı kullanımına yönelik yapılan araştırmaların belirli kategoriler dâhilinde analiz edilip incelendiği çalışmalara (Temizkan, 2014; Yolcu ve Demirer, 2017)

rastlanmaktadır. Ancak Temizkan (2014), 2006-2014 yılları arasında eğitim materyali olarak sadece Lego Mindstorms® NXT'nin kullanıldığı çalışmaları incelemiştir. Benzer şekilde Yolcu ve Demirer (2017), 2007-2017 yılları arasında yayınlanan 45 farklı makaleyi incelemiştir. Mevcut çalışmada ise, makalelerin yanı sıra yüksek lisans ve doktora tezleri de incelenmiş ve güncel taramalar yapılarak özellikle son yıllarda ortaya konan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmada, ayrıca konuyla ilgili meta-tematik analiz de yapılarak kapsamlı bir içerik analizi yapılmıştır. Bu durum, mevcut araştırmayı diğer çalışmalardan farklı kılmakta ve araştırmanın orijinal yönünü ortaya çıkarmaktadır. Araştırmaya meta-tematik boyutun eklenmesiyle alanyazında konuyla ilgili elde edilmiş nitel yönlü görüşlerden ortak nitelikli olanların birleştirilmesi sağlanmıştır. Dolayısıyla içerdiği kapsam açısından bu araştırmanın, robotik uygulamaların eğitimde kullanımı ile ilgili yayımlanan çalışmaları farklı ölçütlere göre değerlendirme yönüyle; araştırmacılar, eğitimciler ve öğrencilere faydalı olacağı ve yeni çalışmalar için yol gösterici olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 2010-2019 yılları arasında robotik uygulamaların eğitim amaçlı kullanılmasına yönelik yapılan çalışmaların;
    a. yayın türü ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
    b. öğretim düzeyi ve örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
    c. yapıldığı eğitim alanlarına göre dağılımı nasıldır?
    d. deneysel uygulama sürelerine göre dağılımı nasıldır?
    e. araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
    f. veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
    g. veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?
    h. robotik setlere göre dağılımı nasıldır?
    i. incelenen değişkenlere (bilişsel/duyuşsal süreçlere yönelik sonuçlara) göre dağılımı nasıldır?
    j. anahtar kelimelere göre dağılımı nasıldır?
2. Doküman analizine dayalı tematik inceleme kapsamında eğitsel robotik uygulamaların;
    a. olumlu yönleri nelerdir?
    b. olumsuz yönleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, doküman analizi/inceleme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman analizi, araştırılması hedeflenen konu hakkında bilgi içeren resmi notlar, tutanaklar, kayıtlar, arşiv belgeleri gibi yazılı belgelerin toplanması ve taranması olarak ifade edilebilir. Bu analiz türü; (i) dokümanlara ulaşma, (ii) orijinalliğinin kontrol edilmesi, (iii) dokümanların anlaşılması, (iv) verinin analiz edilmesi ve (v) verinin kullanılması olmak üzere beş aşamada yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde öncelikle eğitsel robotik uygulamalar konusunda yapılmış çalışmalara ulaşmak ve incelemek amacıyla veri tabanları ve arama ölçütleri belirlenmiştir. Çalışmalara erişim için; (a) ISI Web of Science, (b) ERIC (Educational Resources Information Center), (c) SpringerLink, (d) Science Direct, (e) Google Scholar, (f) Scopus (A&I), (g) Taylor & Francis Online, (h) Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), (i) ProQuest Dissertation & Thesis Global ve (j) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından yararlanılmıştır. İlgili araştırmalara ulaşabilmek için veri tabanlarında anahtar kelime olarak; (i) robotik / lego / mBot / robotik uygulamalar ve (ii) eğitim / eğitsel kavramları birlikte kullanılmıştır. Tarama işlemi 2020 yılı Ocak ayı başına kadar belli aralıklarla tekrarlanmıştır. Yapılan aramalarda yazım dili Türkçe ve İngilizce olan çalışmalar seçilmiştir. İncelenen tez ve makaleler 2010-2019 yılları ile sınırlıdır. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak son yıllarda eğitsel robotik uygulamalarla ilgili yapılan çalışmaların fazla olması nedeniyle bu zaman dilimi belirlenmiştir. Çalışmalar üzerinde yapılan inceleme sonucunda amaca uygun olan 142 adet çalışmaya erişilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından alanyazına dayandırılarak geliştirilen "Akademik Yayın İnceleme Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın

amacına uygun olarak hazırlanmış olan form, alanlarında uzman üç kişi tarafından gözden geçirilmiştir. Daha sonra bir dil uzmanı ve içerik analizi çalışmalarında deneyimleri olan iki araştırmacı tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Alınan dönütler ışığında forma son şekli verilmiştir. Ayrıca, sınıflama formunun pilot uygulaması yapılarak birtakım düzeltmelere gidilmiştir. Alınan görüşler ve yapılan uygulamalar sonucu tekrar biçimlendirilen sınıflama formunun görünüş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Hazırlanan yayın inceleme formu, çalışmanın künyesi (dosya adı, yazar adı), yayın türü, yılı, öğretim düzeyi, örneklem büyüklüğü, disiplin alanı, deneysel uygulama süreleri, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, çalışmada kullanılan robotik setler, incelenen değişkenler, anahtar kelimeler, eğitsel robotik uygulamaların olumlu yönleri ve olumsuz yönleri olmak üzere 16 bölümden oluşmaktadır.

Çalışmada ayrıca araştırmanın iç geçerliliğine katkı sunmak ve veri çeşitliliği sağlamak amacıyla nitel çalışmalar taranarak meta-tematik analiz de yapılmıştır. Meta-tematik analiz alanyazında belli bir konuda yürütülmüş nitel yönlü çalışmalardaki tema ve kodların ortak bir düzlemde ele alınarak kapsamı geniş ve genel nitelikli tema ve kodlar oluşturulması olarak açıklanabilir (Batdı ve Batdı, 2015). Bu doğrultuda alanyazında "eğitsel robotik uygulamalar" konusuyla ilgili nitel çalışmalar da taranmıştır. Tarama sonucunda elde edilen veriler QSR NVivo 8 programıyla analiz edilmiştir.

Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli bir zaman aralığında belirli bir alandaki çalışmaların incelenerek onlardan elde edilen verileri seçilen kodlar ve temalar altında toplanmasıdır. İçerik analizinde, belirlenmiş olan başlıklar altında toplanan veriler açıklanır ve ilişkileri belirlenir. Toplanan veriler işlenerek incelenen konu üzerinde derinlemesine bilgi elde etmeye ve verileri sonuca ulaştırmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlgili tema ve kodların alıntılandığı çalışmalardaki ifadeler mevcut çalışmada kod ve temaları desteklemesi amacıyla metin içerisinde verilmiştir. Örneğin; $Ç_{10}S_{82}Ö_{1}$ ifadesi 10 no'lu çalışma, 82. Sayfa ve Öğrenci-1'i göstermektedir.

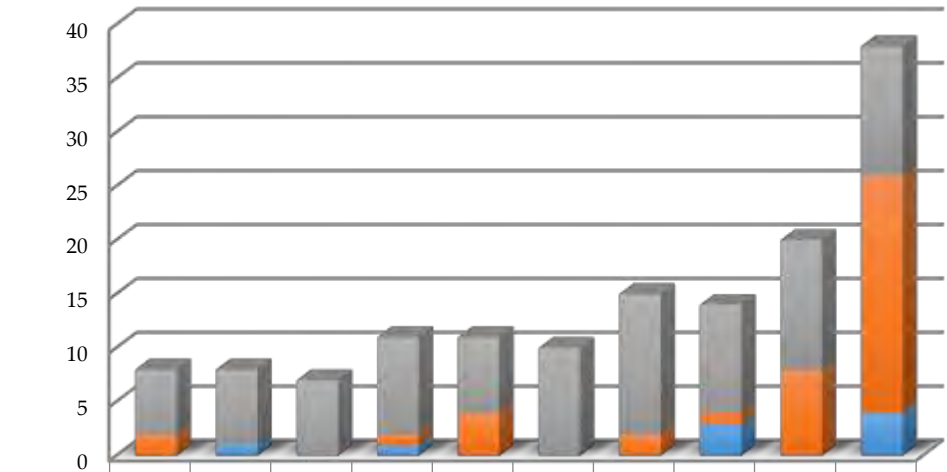
Doküman analizine dayalı yürütülen meta-tematik boyuttaki sürecin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için veri kodlayıcıları arasındaki uyum değerleri (Cohen's Kappa istatistiği) hesaplanmıştır. Viera ve Garrett (2005) uyum değer aralıklarını, 0.20 veya 0.20'den küçükse "zayıf uyum", 0.21-0.40 arasında ise "ortanın altında uyum", 0.41-0.60 arasında ise "orta düzey uyum", 0.61-0.80 aralığında ise "iyi düzeyde uyum" ve 0.81-1.00 aralığında ise "çok iyi düzeyde uyum" şeklinde yorumlamaktadır. Verilerin kodlaması, eğitim teknolojileri alanında uzman iki kodlayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu noktada ulaşılan temalar için hesaplanan uyum değerleri "eğitsel robotik uygulamalarının" olumlu yönleri (.805) ve olumsuz yönleri (.816) şeklinde bulunmuştur. Bu değerlerin "çok iyi düzeyde uyum" olması çalışmanın veri kodlamasının güvenilir olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, eğitimde robotik uygulamaların kullanımı çerçevesinde gerçekleştirilen ve araştırmanın kapsamı doğrultusunda incelenen 142 çalışmaya ilişkin bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular konularına göre 11 kategoriye ayrılmıştır.

Çalışmaların Yayın Türü ve Yılları

Mevcut araştırmada, öncelikli olarak robotik uygulamaların eğitim amaçlı kullanımına yönelik hazırlanan çalışmaların yayın türü ve yıllara göre dağılımı incelenmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 1'de verilmiştir. Yayın türüne ilişkin dağılım belirlenirken "makale", "yüksek lisans tezi" ve "doktora tezi" olmak üzere üç temel başlık üzerinden sınıflandırma yapılmıştır.



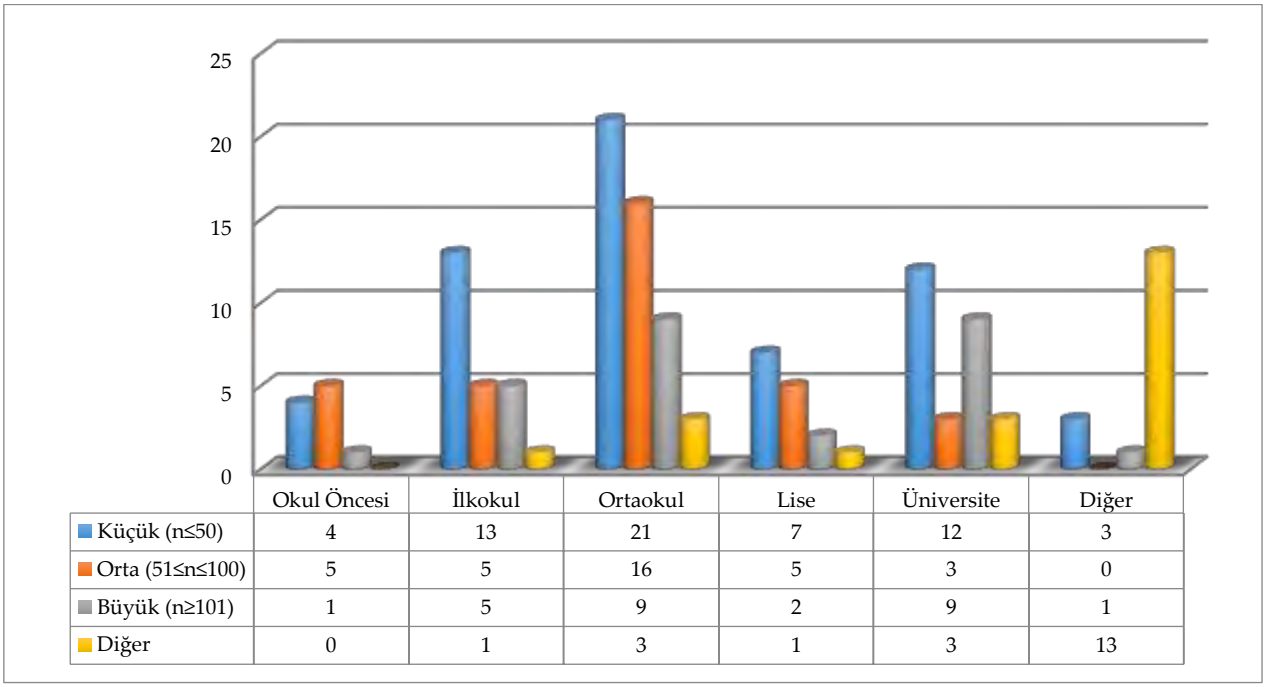
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Makale	6	7	7	9	7	10	13	10	12	12
YL	2	0	0	1	4	0	2	1	8	22
DR	0	1	0	1	0	0	0	3	0	4

Şekil 1. Çalışmaların Yayın Türü ve Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1'de yer alan verilere göre, 2010 ve 2011 yıllarında sekizer çalışma, 2012 yılında ise yedi çalışmaya ulaşılmıştır. Sonraki yıllarda yapılan yayınlarda artış olduğu görülmüştür. 2019 yılında ise, konuyla ilgili yayınlanan çalışma sayısında (f=38) önemli bir artış dikkati çekmiştir. Ayrıca araştırmaya dahil edilen 142 çalışmadan 93'ünün makale ve 40'ının ise yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. İçerik analizine tabi tutulan çalışmalardan sadece dokuz tanesi doktora seviyesinde yapılmıştır.

Çalışmalarda Kullanılan Öğretim Düzeyi ve Örneklem Büyüklükleri

Çalışmaların hangi öğretim düzeyinde ve kaç kişiyle gerçekleştirildiğinin araştırma sonuçları üzerinde önemli ölçüde etkileri olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda incelemeye alınan çalışmaların öğretim düzeyi ve örneklem büyüklükleri belirlenmiştir. Buna ilişkin veriler Şekil 2'de yer almaktadır.



	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Diğer
Küçük (n≤50)	4	13	21	7	12	3
Orta (51≤n≤100)	5	5	16	5	3	0
Büyük (n≥101)	1	5	9	2	9	1
Diğer	0	1	3	1	3	13

Şekil 2. Çalışmaların Öğretim Düzeyi ve Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Şekil 2'deki grafik incelendiğinde, araştırmaların en çok ortaokul düzeyinde (%34.5) yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, eğitsel robotik uygulamaların hedef kitlesinin 11-15 yaş aralığını baz alarak geliştirildiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca üniversite öğrencileri de (%19) sıklıkla tercih edilen örneklemlerdir. En az çalışmanın ise okulöncesi (%7), ardından lise (%10.6) ve ilkokul (%16.9) düzeylerinde yapılmış olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çalışmalarda küçük örneklem genişliğinin (%46.5) daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilirlik ve ekonomiklik gibi etkenlerle bu örneklem sayılarının öne çıktığı söylenebilir.

Çalışmaların Yapıldığı Eğitim Alanları

Robotik uygulamaların eğitsel alandaki potansiyelini ortaya çıkarmak ve sonuçları değerlendirmek için bu uygulamaların hangi derslerde yürütüldüğü de tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin yüzde değerleri dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

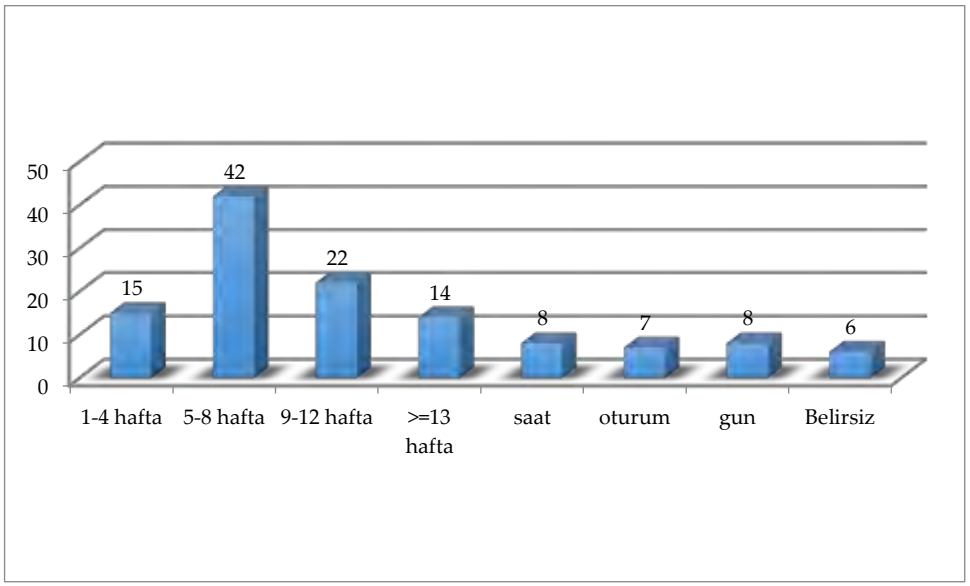
Tablo I
Uygulamaların Yapıldığı Derslere Göre Dağılım

Ders	Yüzde (%)
Bilişim Teknolojileri	% 44
Fen Bilimleri	% 30
Matematik	% 16
Dil Öğretimi	% 3
Diğer	% 7

Tablo 1'de yer alan verilere göre, eğitim ortamlarında robotik uygulamaların en çok %44'lük çalışma ile "Bilişim Teknolojileri" alanında, konu olarak da genellikle "Algoritma ve programlama Öğretimi"nde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu disiplini sırasıyla Fen Bilimleri (%30) ve Matematik (%16) alanlarında yer alan konuların öğretimi oluşturmaktadır. Dil Öğretimi (%3) alanlarının kullanımına yönelik alanyazında fazla bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Tablo 1'de belirtilen derslerin dışında yer alan alanlar ise "diğer" (%7) kategorisinde yer almıştır.

Çalışmalarda Belirtilen Deneysel Uygulama Süreleri

Araştırma kapsamında robotik uygulamaların eğitsel amaçlı kullanımına yönelik yapılan çalışmaların uygulama süreleri de incelenmiştir. Bu inceleme, çalışmaların değerlendirilmesi ve sonuçlarının yorumlanması açısından değerlidir. Bu kapsamda çalışmaların deneysel faaliyet süreleri de incelenmiş ve buna ilişkin bulgular Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Çalışmalarının Uygulama Sürelerine Göre Dağılımı

Çalışmaların uygulama süreleri incelendiğinde, en çok çalışmanın 42 çalışma ile 5-8 hafta gerçekleştiği

görülmüştür. Ayrıca 22 çalışmanın faaliyet süresinin 9-12 hafta, 15 çalışmanın ise 1-4 hafta gerçekleştiği gözlemlenmiştir. İncelenen çalışmalardan 14 tanesi 13 haftadan daha fazla sürmüştür. Ayrıca 8 çalışmada süre olarak "saat", 7 çalışmada "oturum" ve 8 çalışmada ise "gün" değeri belirtilmiştir (Şekil 3). Altı çalışmanın uygulama süresi hakkında net bir bilgi verilmediği tespit edilmiştir.

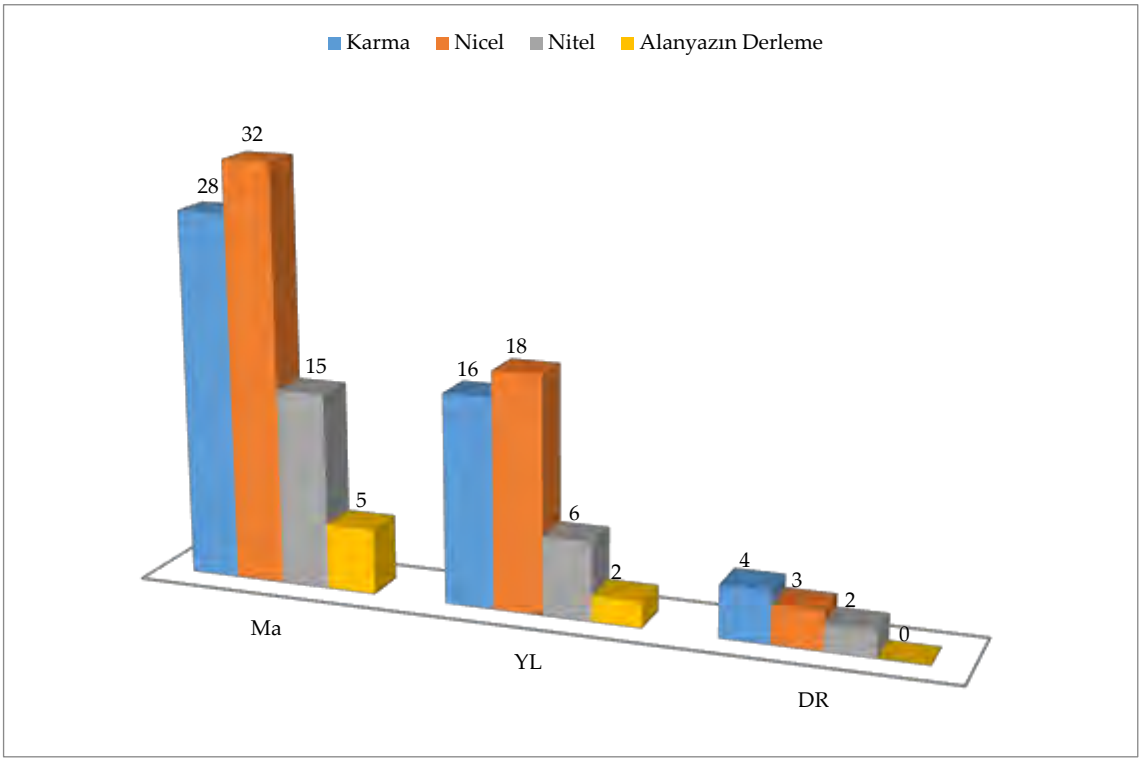
Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Çalışmalarda tercih edilen araştırma yöntemleri Tablo 2'de sunulmuştur. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerinin bilinmesi, alanda hangi araştırma türünde eksikliğin olduğunun ortaya çıkarılması ve hangi araştırma türlerine eğilimin olduğunun belirlenmesi açısından önemlidir. İncelenen çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı alanyazın derleme, nicel, nitel, karma yöntemler olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır.

Tablo II
Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Ders	Yüzde (%)
Nicel	% 37
Karma	% 34
Nitel	% 16
Alanyazın Derleme	% 5
Belirsiz	% 8

Tablo 2'de yer alan verilere göre, çalışmalarda nicel araştırma (%37) ve karma araştırma yöntemlerinin (%34) yakın oranlarda kullanıldığı ancak nicel araştırmanın göreceli olarak daha fazla tercih edildiği göze çarpmaktadır. Ayrıca diğer araştırma yöntemlerine göre nitel araştırmaların (%16) ve alanyazın derleme araştırma yöntemlerinin (%5) daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda genelde öğrenci görüşlerinin alınmasını amaçlayan çalışmaların tercih edildiği söylenebilir. Çalışmalardan %8'i araştırma yöntemini belirtmemiştir. Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin yayın türüne göre dağılımı Şekil 4'te verilmiştir.



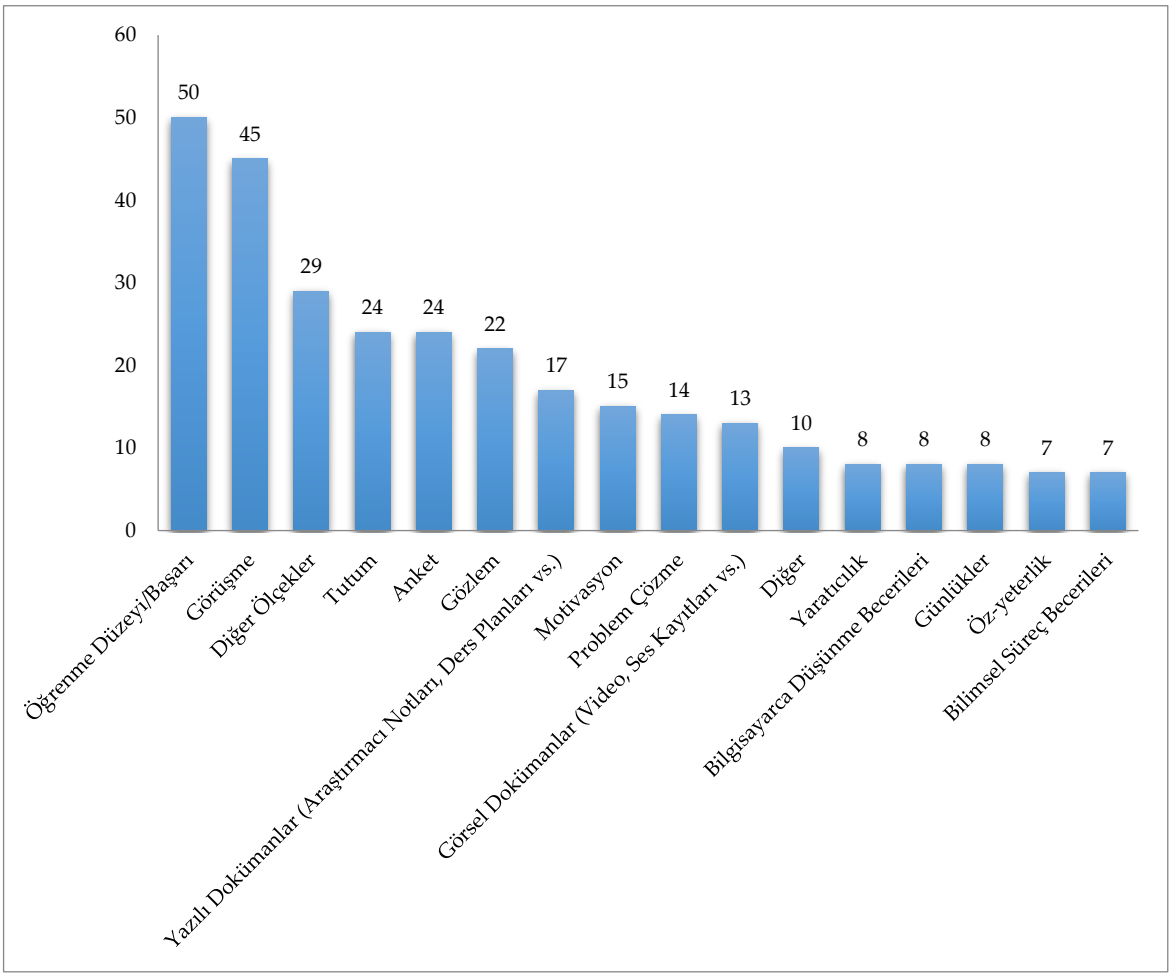
Şekil 4. Araştırma Yöntemlerinin Yayın Türüne Göre Dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde; makale ve yüksek lisans yayın türünde en fazla nicel araştırma yöntemin, doktora yayın türünde ise en fazla karma araştırma yönteminin ön plana çıktığı görülmüştür. Araştırmada

alanyazın derleme yönteminin üç yayın türünde de en az tercih edilen yöntem olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üç yayın türünde nitel araştırma yönteminin de fazla tercih edilmediği belirlenmiştir.

Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Şekil 5'teki grafiğe göre, çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla öğrenme düzeyi/başarı (f=50) ve görüşme formunun (f=45) tercih edildiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra anket formu (f=24), tutum (f=24) ve gözlem formu (f=22) sıklıkla tercih edilen veri toplama araçları arasındadır. Bu bulguların sayısal olarak 300'e yakın bir değerde çıkmasının nedeni, incelenen bazı çalışmalarda aynı anda birden fazla veri toplama aracının kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmalarda Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

Çalışmalarda kullanılan veri analiz tekniklerinin dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

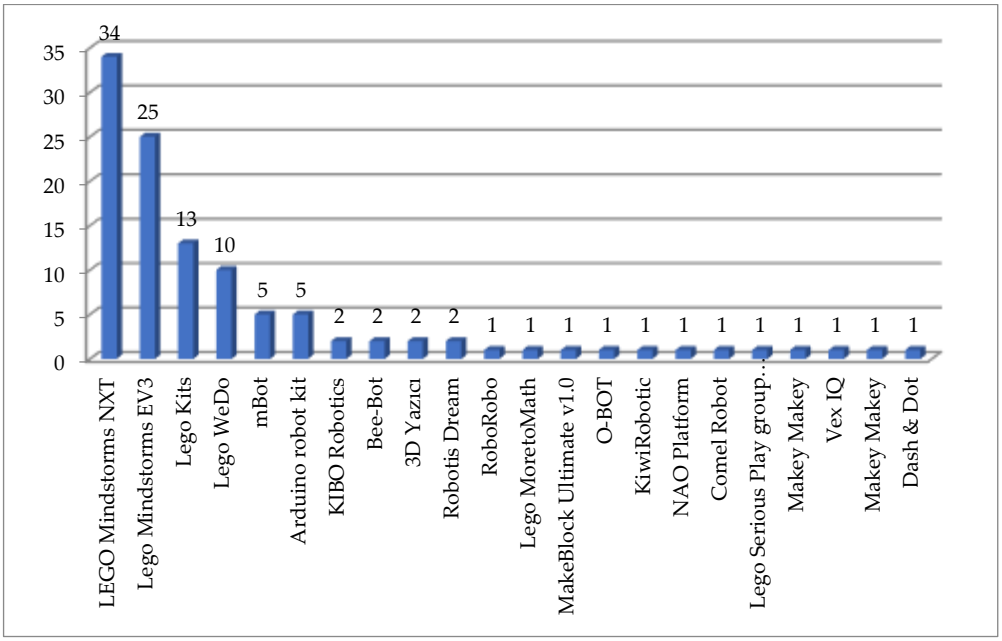
Tablo III
Çalışmalarda Kullanılan Veri Analiz Tekniklerinin Dağılımı

Kategori		f
Betimsel		
	Frekans/Yüzde	45
	Ortalama/Standart sapma	29
	Grafik	8
Kestirimsel		
	t-testi	59
	ANOVA	22
	Wilcoxon İşaretli Sıralar	18
	ANCOVA	15
	Mann Whitney U	15
	Korelasyon Analizi	7
	MANOVA	5
	Faktör Analizi	4
	MANCOVA	3
	Kruskal-Wallis H	3
	Regresyon Analizi	3
	Diğer	4
Nitel		
	İçerik analizi	30
	Betimsel analiz	7
	Diğer	3

Veri analiz tekniklerinin dağılımını gösteren Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaların 82'sinde betimsel, 158'inde kestirimsel ve 40'ında nitel analiz tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Betimsel analiz yapılan çalışmaların 45'inde frekans/yüzde ve 29'unda ortalama/standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, 8 çalışmada ise grafikle gösterim yapılmıştır. Kestirimsel analizlerin yapıldığı çalışmalarda ağırlıklı olarak t-testi (f=59), ANOVA (f=22), Wilcoxon işaretli sıralar (f=18), ANCOVA (f=15) ve Mann Whitney U (f=15) testlerinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Nitel analiz teknikleri incelendiğinde ise çalışmaların 30'unda içerik analizi ve 7'sinde betimsel analizin kullanıldığı görülmektedir.

Çalışmalarda Kullanılan Robotik Setler

Çalışmalarda kullanılan robotik eğitim setleri Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Çalışmalarda Kullanılan Robotik Eğitim Setleri

Şekil 6 incelendiğinde, çalışmalarda en fazla LEGO Mindstorms NXT (f=34) robotik setinin kullanıldığı

görülmektedir. Ardından çalışmalarda Lego Mindstorms EV3 (f=25), Lego Kits (f=13) ve Lego WeDo (f=10) setlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca 11 çalışmada hangi robotik setin kullanıldığına dair herhangi bir açıklama yer almamaktadır.

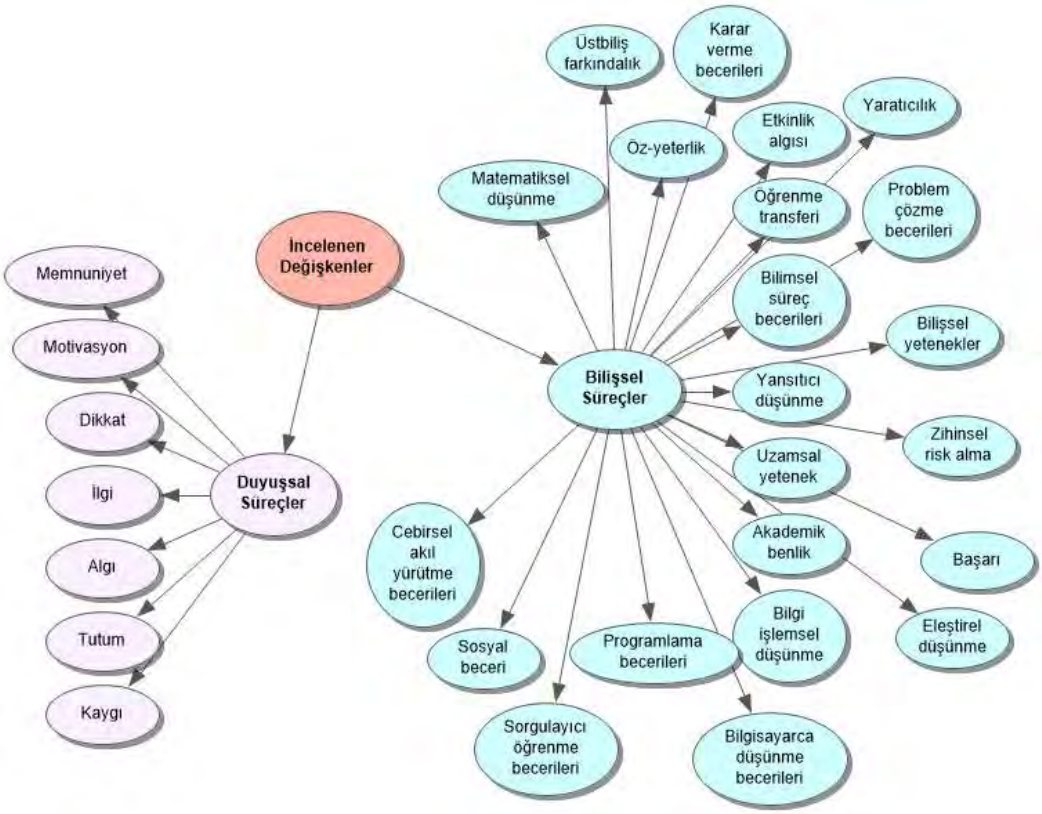
Çalışmalarda İncelenen Değişkenler

Robotik uygulamaların eğitim amaçlı kullanımına yönelik yapılan çalışmalarda incelenen değişkenler bilişsel ve duyuşsal süreçlere yönelik sonuçlar olmak üzere iki başlıkta toplanmış ve bu başlıklara dair alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir. Çalışmalarda ulaşılan sonuçlar; "pozitif yönlü sonuçlar" ve "negatif yönlü / anlamlı bir fark oluşmayan sonuçlar" olmak üzere ilgili tabloda sunulmuştur. Alanyazın derleme çalışmalarının deneysel verisi olmadığından, bu çalışmalardaki sonuçlar değerlendirmeye tabi tutulmamıştır.

Tablo IV
Çalışmalarda İncelenen Değişkenler

Değişkenler	Pozitif Yönlü Sonuçların Sayısı (f)	Negatif Yönlü / Anlamlı Farklılık Görülmeyen Sonuçların Sayısı (f)
Bilişsel Süreçlere Yönelik Sonuçlar		
Öğrenme düzeyi/Başarı	38	12
Problem çözme becerileri	11	3
Yaratıcılık	7	1
Bilgi işlemsel / Bilgisayarca düşünme	7	1
Öz-yeterlik	6	1
Bilimsel süreç becerileri	6	1
Programlama becerileri	2	
Yansıtıcı düşünme	2	
Üstbilişsel farkındalık	2	
Sosyal beceri	2	
Uzamsal yetenek	2	
Sorgulayıcı öğrenme becerileri	2	
Matematiksel düşünme becerileri	1	
Akademik benlik	1	
Eleştirel düşünme becerileri	1	
Öğrenme transferi	1	
Etkinlik algısı	1	
Cebirsel akıl yürütme becerileri	1	
Karar verme becerileri	1	
Bilişsel yetenekler	1	
Zihinsel risk alma		1
Duyuşsal Süreçlere Yönelik Sonuçlar		
Tutum	19	5
Motivasyon	9	5
Memnuniyet	2	1
İlgi	1	
Dikkat	1	
Algı	1	
Kaygı	1	

Çalışmaların bilişsel süreçlere yönelik analiz sonuçları incelendiğinde, eğitsel robotik uygulamalarında en fazla öğrenme düzeyi/başarı değişkeninin (f=50) araştırıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca problem çözme becerileri (f=14), yaratıcılık (f=8), bilgi işlemsel / bilgisayarca düşünme (f=8), öz-yeterlik (f=7), bilimsel süreç becerilerinin (f=7) etkisine dair çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Duyuşsal süreçlere yönelik sonuçlarda, eğitsel robotik uygulamaların en çok tutum (f=24) ve motivasyon (f=14) değişkenleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, eğitsel robotik uygulamaların bilişsel ve duyuşsal süreçlere yönelik etkilerinin genel olarak olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bazı çalışmalarda etkisi incelenen değişkenlerde anlamlı bir artış olmadığını ifade eden veya anlamlı farklılıkların belirlenmediği çalışmalara da rastlanmıştır. Çalışmada ayrıca eğitsel robotik uygulamalarının etkisinin incelendiği değişkenlerin nomolojik ağı da oluşturulmuştur. Etkisi incelenen değişkenlerin nomolojik ağı Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Çalışmalarla ilgili nomolojik ağ

Çalışmalarda Kullanılan Anahtar Kelimelerin Dağılımı

Araştırma kapsamında ayrıca çalışmalarda kullanılan anahtar kelimeler de incelenmiştir. Çalışmanın hangi yapı üzerinde şekillendirildiği ve çalışma içeriğinin ne olduğu hakkında bilgiler sunan anahtar kelimeler, çalışmanın ana hatlarının ve çerçevesinin sunulmasında oldukça önemlidir. Araştırmada anlamsal olarak birbirine oldukça yakın olan ya da eşanlamlı olan anahtar ifadeler tek anahtar kelime altında toplanarak kargaşa azaltılmaya çalışılmıştır. Çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelere ait kelime bulutu Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8. Anahtar Kelimelere Ait Kelime Bulutu

Yapılan analiz sonucunda, çalışmaların bazılarında anahtar kelimelerin araştırmanın özelliğini ve içeriğini yansıtma konusunda yüzeysel kaldığı, bazılarında ise araştırmanın özelliğini tam manasıyla anlattığı tespit edilmiştir. Ele alınan çalışmalarda toplam 203 farklı anahtar kelimenin yer aldığı belirlenmiştir. Çalışmalardaki anahtar kelimeler incelendiğinde, "robotik" anahtar kelimesinin kullanım sıklığının (f=43) diğer anahtar kelimelerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Robotik anahtar kelimesinden sonra en sık kullanılan anahtar kelimeler "STEM" (f=23), "programlama" (f=19), "başarı" (f=17)

ve "robotik eğitimi" (f=17) şeklindedir. Çalışmalarda kullanılan 134 anahtar kelime yalnızca bir defa yer almıştır. Bunun yanı sıra 20 çalışmada hiçbir anahtar kelime kullanılmamıştır.

Doküman Analizine Dayalı Tematik İnceleme

Elde edilen verileri desteklemek ve çalışmaya veri zenginliği sağlamak amacıyla tematik çalışma yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda ulaşılan tema ve kodlar farklı modeller halinde gösterilmiştir. Bu kapsamda tematik veriler eğitsel robotik uygulamaların "olumlu yönleri" ve "olumsuz yönleri" olmak üzere iki model halinde ve farklı temalar altında gruplandırılmıştır. Çalışmaya ilişkin modeller Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo V
Eğitsel Robotik Uygulamaların Olumlu Yönleri

Kodlar		
Gerçek yaşamla ilişkilendirme	Yazılım yapılmasının öğrenilmesi	Teknoloji destekli öğretim deneyimi
Gelecekte robot tasarlama isteği	Kodlama becerisini geliştirmesi	Etkileyici/Faydalı
Bilgisayar becerisinin öğrenilmesi	Programlama mantığını kazandırması	Yaparak yaşayarak öğrenme
El becerisini geliştirmesi	Somut yaşantı kazandırma	Algoritmik düşünme becerisi
İlgi çekici	Güdüleme	Kalıcı öğrenme
Takım çalışması	Dikkat toplama	Yapılandırmacı öğrenme
Özgüveni geliştirme	Tekrar yapma isteği	Akran iletişimi
Hızlı öğrenme	Problem çözme becerisi	Probleme farklı çözüm yolları sunması
Uygulanabilirlik	Sorumluluk duygusu geliştirme	Öğrenme/Öğretmeyi kolaylaştırma
Farklı etkinlik	Analitik düşünme yeteneği	Sorunların kısa sürede çözülmesi
Anlamlı öğrenme	Sistem mantığını kavratması	Bilgi seviyesinde artma
Gözlem yapma	Yaratıcı düşünme becerisi	Üst düzey beceri gelişimi
Öğrenme isteği	Eleştirel düşünme becerileri	Olumlu tutum
Bilgi işlemsel düşünme	Keşfetme	Başarıyı artırması
Diğer derslere katkı	Hayal gücünü geliştirme	Motivasyonu artırma
Eğlenerek öğrenme	Yaratıcı fikirler üretme	Aktif katılım
Kariyer	Taşınabilir	Yeni öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olma

Eğitsel robotik uygulamaların olumlu yönlerine ilişkin kodlardan bazıları "eğlenerek öğrenme, özgüveni geliştirme, takım çalışması, gerçek yaşamla ilişkilendirme, yaparak yaşayarak öğrenme, el becerisini geliştirmesi, ilgi çekici, somut yaşantı kazandırma, programlama mantığını kazandırması ve akran iletişimi" şeklindedir. Bu model bağlamında $Ç_{10}S_{82}Ö_{1}$ kodlu çalışmadan alıntılanan "Diğer becerilerin yanında daha çok hayal gücümün geliştiğini düşünüyorum.", $Ç_{28}S_{51}Ö_{9}$ kodlu çalışmadan alıntılanan "Kodlama eğitimini somutlaştırılması açısından dersi verimli getirdiğini düşünüyorum." ve $Ç_{20}S_{91}Ö_{5}$ kodlu çalışmadaki "Bence robot dersi çok güzel bir konu. Robotları ilk gördüğümde sıkıcı hissettim ama öğrenince çok eğlenceli olduğunu anladım." ifadeler referans cümleler olarak dikkate alınabilir. Çalışmalarda eğitsel robotik uygulamaların olumlu yönlerinin yanı sıra bir takım olumsuz ve eksik yönlerinin de olduğu anlaşılmış ve buna ilişkin model Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo VI
Eğitsel Robotik Uygulamaların Olumsuz Yönleri

Kodlar		
Uygulamanın karmaşık ve zor olması	Devre kurmakta zorlanma	Bazı kod bloklarının karışık olması
Teknik sorunlar	Uygun kod bloklarını bulamama	Zaman yönetimindeki güçlükler
Teknolojik yetersizlikler	Kodlamanın zor olması	Bağlantı problemleri
Sıkıcı	Sınıf yönetiminde sıkıntılar	Sensör algılamalarında yaşanan güçlükler
Grup içi uyumsuzluk	Kurulumunun zaman alması	Sensörlerin hassasiyeti
Kullanımın zor olması	Maliyetli olması	Bilişsel yorgunluk
Parça birleştirmenin zorluğu	Dikkat gerektirmesi	Yönerge olmadan yapmanın zorluğu
Bluetooth bağlantısında kopmalar		

Eğitsel robotik uygulamalarında en sık karşılaşılan problemlere ilişkin kodlardan bazıları "devre kurmakta zorlanma, uygun kod bloklarını bulamama, uygulamanın karmaşık ve zor olması, bağlantı problemleri, sensör algılamalarında yaşanan güçlükler, maliyetli olması, kurulumunun zaman alması, parça

birleştirmenin zorluğu, bilişsel yorgunluk, sınıf ve zaman yönetiminde yaşanan sıkıntılar" şeklindedir. Bu model bağlamında $Ç_{31}S_{123}Ö_{10}$ kodlu çalışmadan alıntılanan "Devreler karışık geldi o yüzden kablolar birbirine giriyordu bazen yanlış bağlıyorduk. Zorlandığım nokta devreleri kabloları birbirine bağlamaktı.", $Ç_{13}S_{62}Ö_{8}$ kodlu çalışmadan alıntılanan "… Robotu kurarken uzun sürmesi zaman harcamamıza neden oldu …" ve $Ç_{1}S_{92}Ö_{1}$ kodlu çalışmadan alıntılanan "… Kodlama sırasında zorlandım. Lambanın süresini ayarlamakta zorlandım …" ifadeler referans cümleler olarak dikkate alınabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada robotik uygulamaların eğitsel amaçlı kullanımına yönelik 2010-2019 yılları arasında yapılan bilimsel araştırmaların sonuçlarını kapsamlı ve bütüncül bir şekilde inceleyerek mevcut durumun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışma doküman analizi temelli bir araştırma niteliği taşımaktadır. Bu durumdan yola çıkılarak mevcut çalışmanın gelecekte yapılacak çalışmalar için bir kaynak teşkil edeceği ifade edilebilir.

Yapılan araştırma neticesinde, çalışmaların genellikle ortaokul kademesinde, makale yayın türünde, Bilişim Teknolojileri alanında yapılandırıldığını anlaşılmıştır. Alanda yazılan araştırmaların 5-8 hafta sürecinde yoğunlaştığı ve orta örneklem üzerinden yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan ilgili yayınlarda her yıl istikrarlı bir artış olduğu ve çalışmaların yarısından fazlasının son üç yıl içerisinde yapıldığı sonucuna varılmıştır. Bu kapsamda eğitsel robotik uygulamaları konusunun, ilgili alan uzmanlarının dikkatini çekmeye ve bu konu üzerinde çalışmaların devam edeceği ileri sürülebilir. Robotik teknolojilerde yaşanan gelişmeler bu durumun ortaya çıkmasında etkili bir neden olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra robotik uygulamalar temelinde yapılan yatırımlar ile öğrenme ortamlarının bu teknolojilere uyumlu olarak desteklenmesi bu durumun başlıca nedenleri olarak gösterilebilir.

Araştırma yöntemi olarak nicel ve karma yöntemlerin temel alındığı, ancak nitel yöntemin göreceli olarak tercih edilmediği göze çarpmaktadır. Bu kapsamda, alanyazınımızı zenginleştirmek ve nicel araştırma sonuçlarını desteklemek amacıyla nitel çalışmalara da ağırlık verilmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Nicel araştırma yönteminin bu kadar çok tercih edilmesinin nedeni olarak; kısa zamanda geniş örneklemlerden veri toplanması, kullanılabilmesi ve uygulanabilmesinin daha kolay olması ve zaman, emek ve maliyet açısından avantajlı olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. En fazla kullanılan veri toplama araçlarının öğrenme düzeyi/başarı, görüşme, gözlem, tutum ve anket olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda nicel araştırma yönteminin benimsendiği dikkate alındığında veri toplama araçlarından ölçek, anket ve test araçlarının daha fazla kullanılması beklenen bir sonuçtur. Ayrıca en fazla kullanılan veri analiz tekniğinin frekans/yüzde, ortalama/standart sapma, t-testi ve ANOVA olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda en fazla LEGO Mindstorms NXT, Lego Mindstorms EV3, Lego Kits ve Lego WeDo setlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yolcu ve Demirer (2017) tarafından yapılan araştırmada da robotik setlerden en çok Lego Mindstorm NXT setinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Anahtar kelime analizinde ise arama kriterlerine uygun olarak robotik, STEM, programlama, başarı ve robotik eğitimine ilişkin verilerin yoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerin konuyla bağlantılı olduğu söylenilebilir.

İlgili literatürde eğitsel robotik uygulamalarının çeşitli değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiş ve genel anlamda robotik uygulamaların bilişsel ve duyuşsal süreçlere yönelik etkilerinin olumlu olduğu ileri sürülebilir. Bilişsel süreçlere yönelik sonuçlarda eğitsel robotik uygulamalarının en çok öğrenme düzeyi/başarı üzerinde etkisinin araştırıldığı (Badeleh, 2019; Hangün, 2019; Kim ve Lee, 2016; Özer, 2019; Song ve Lee, 2011; Uşengül, 2019) belirlenmiştir. Başarı değişkeninden sonra en çok problem çözme, bilgi işlemsel düşünme, yaratıcılık, bilimsel süreç gibi üst düzey düşünme becerilerine etkisinin incelendiği (Badeleh, 2019; Behrens ve diğerleri, 2010; Berland ve Wilensky, 2015; Li ve diğerleri, 2016; Özdoğru, 2013) ifade edilebilir. Duyuşsal süreçlere yönelik sonuçlarda ise eğitsel robotik uygulamalarının öğrencilerin tutum ve motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu (Hong ve diğerleri, 2016; Kim ve Lee, 2016; Kuş, 2016; Özüorçun, 2019) söylenebilir. Ancak Yolcu ve Demirer (2017), çalışmalarda en çok problem çözme becerisinin, ardından işbirlikli öğrenme ve akademik başarı değişkenlerinin incelendiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamında meta-tematik analizler de yapılarak robotik uygulamaların eğitimde kullanımına ilişkin olumlu ve olumsuz yönleri belirlenmiş ve buna ilişkin çeşitli tema ve kodlar oluşturulmuştur. Eğitsel robotik uygulamalarının soyut ve karmaşık kavramları somutlaştırması, öğrencilerin el becerilerini geliştirmesi, işbirlikli öğrenme ortamı sağlaması, aktif katılımı sağlayarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesi olumlu yönlerden bazılarıdır. Ayrıca, sıkıcı geçen derslerin robotik uygulamalar ile daha anlaşılır ve ilgi çekici olduğu, bunun da öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonlarını yükselterek özgüvenlerini geliştirdiği söylenebilir (Akman-Selçuk, 2019; Kılınç, 2014; Yolcu, 2018).

Robotik uygulamalarının eğitime verdiği katkıların yanında birtakım olumsuz yönlerinin olduğunu da belirtmek gerekmektedir. Her ne kadar eğlenceli unsurları barındırsa da eğitsel robotik uygulamalarda kurulumun zaman alması, sensörlerde algılama sorunlarının yaşanması, parça birleştirmenin ve kullanımının zorluğu ve öğrencilerde bilişsel yorgunluk yaşanması (Kılınç, 2014; Yavuz-Konokman ve Cukurbasi, 2019) bu uygulamaların olumsuz yönleri olarak belirlenmiştir. Öte yandan maliyetinin fazla olması, uygulama esnasında yaşanan teknik sorunlar, alt yapı yetersizliği ve sınıf yönetiminde yaşanan sorunlar robotik uygulamaların sınırlılıkları olarak dile getirmiştir (Aksu, 2019; Erdoğan, 2019; Yavuz-Konokman ve Cukurbası, 2019). Ortaya çıkan bu tür olumsuzlukların, öğrencilerde motivasyon düşüşüne ve sinir bozucu etkiye neden olduğu düşünülmektedir (Lykke ve diğerleri, 2014).

Bu araştırmada, eğitimde robotik uygulamalarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların çeşitli boyutlarda incelenmesi ve sonuçların araştırmacılarla paylaşılması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Yıllara göre yapılan değerlendirmede, konuyla ilgili yapılan çalışmaların son yıllarda istikrarlı bir şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum eğitsel robotik uygulamalarına verilen önemin her geçen gün biraz daha arttığına kanıt olarak sunulabilir. Ancak çalışmaların makale ve yüksek lisans tezlerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Hem nitelik hem de alana katkı açısından doktora kademesinde yapılan araştırmaların artırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Araştırma sonucunda, çalışmalarda incelemeye alınan hedef kitlenin en çok ortaokul kademesinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda okul öncesi dönem ve ilköğretim kademesinde yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle öğrencilerin ilgi ve merakını arttıran robotik teknolojilerinin eğitimin her kademesinde uygulanabilirliği değerlendirilmelidir. Ayrıca gelecek araştırmalarda özel eğitim öğrencilerine ya da öğrenme güçlüğü çeken bireylere yönelik yeni araştırmalar da yürütülebilir.
- Öğrencilerin becerilerinin gelişmesi için kısa süreli robotik eğitimler yerine daha uzun süreli eğitimler yapılmasının daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir.
- Yapılan çalışmaların ders/konu açısından genellikle Bilişim Teknolojileri alanından oluşmaktadır. Robotik uygulamaların eğitim süreçlerindeki fayda düzeyini daha iyi belirleyebilmek için farklı alanlarda akademik yayınlarının yapılması önerilebilir.
- Çalışmaların derinlemesine incelenmesi, daha kaliteli ve güvenilir veriler elde edilmesi için veri toplama araçlarının çeşitliliğinin arttırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- İçerik analizi sonucunda açığa çıkan ve sayıca çok az olan birçok araştırma konusunun olduğu tespit edilmiştir. Robotik uygulamaların uygulanabilirliği ve etkililiğini daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilmek amacıyla özellikle incelenmeyen ya da incelemesi az yapılan konuların araştırılarak çalışmanın derinleştirilmesi önerilebilir. Ayrıca eğitsel robotik uygulamaları ile ilgili daha fazla etkinlik ve çalışmalar yapılabilir.
- Bireyselleştirilmiş öğretim, işbirlikli öğretim, proje tabanlı öğretim gibi yaklaşımların eğitsel robotik uygulamalarıyla desteklenmesinin etkililiğine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Çalışmanın tüm süreçleri yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.*

Çatışma beyanı: *Yazar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.*

Destek ve teşekkür: *Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için herhangi kişi ya da kurumdan fon desteği sağlanmamıştır.*

Kaynaklar

Akçay, S. (2018). *Robotik FETEMM uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve motivasyon üzerine etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Akman-Selçuk N. (2019). *Eğitsel robotik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin ders motivasyonları, robotik tutumları ve başarıları açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Aksu, F. N. (2019). *Bilişim teknolojileri öğretmenleri gözünden robotik kodlama ve robotik yarışmaları (Yayınlanmamış* yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education, 6*(1), 63-71.

Avcı, B. ve Şahin, F. (2019). The effect of Lego Mindstorm projects on problem solving skills and scientific creativity of teacher candidate. *Journal of Human Sciences*, *16*(1), 216-230.

Badeleh, A. (2019). The effects of robotics training on students' creativity and learning in physics. *Education and Information Technologies,* 1-13. doi: 10.1007/s10639-019-09972-6.

Barak, M. ve Assal, M. (2018). Robotics and STEM learning: Students' achievements in assignments according to the P3 Task Taxonomy—practice, problem solving, and projects. *International Journal of Technology and Design Education, 28*(1), 121-144. doi: 10.1007/s10798-016-9385-9

Batdı, V. ve Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice, 15*(6), 1459-1470. doi: 10.12738/estp.2015.6.0156

Behrens, A., Atorf, L., Schwann, R., Neumann, B., Schnitzler, R., Balle, J., ... Aach, T. (2010). MATLAB meets LEGO Mindstorms—A freshman introduction course into practical engineering. *IEEE Transactions on Education, 53*(2), 306-317.

Berland, M. ve Wilensky, U. (2015). Comparing virtual and physical robotics environments for supporting complex systems and computational thinking. *Journal of Science Education and Technology*, *24*(5), 628-647. doi: 10.1007/s10956-015-9552-x

Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R. ve Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education, 72*, 145-157. doi: 10.1016/j.compedu.2013.10.020

Cameron, R. G. (2005). *Mindstorms robolab: Developing science concepts during a problem based learning club* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), The University of Toronto, Toronto, Canada.

Chaudhary, V., Agrawal, V., Sureka, P. ve Sureka, A. (2016, December). *An experience report on teaching programming and computational thinking to elementary level children using lego robotics education kit*. 2016 IEEE Eighth International Conference on Technology for Education (T4E) (s. 38-41) içinde. Mumbai. doi: 10.1109/T4E.2016.15

Chin, K. Y., Hong, Z. W. ve Chen, Y. L. (2014). Impact of using an educational robot-based learning system on students' motivation in elementary education. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 7*(4), 333-345. doi: 10.1109/TLT.2014.2346756

Ching, Y. H., Yang, D., Wang, S., Baek, Y., Swanson, S. ve Chittoori, B. (2019). Elementary school student

development of STEM attitudes and perceived learning in a STEM integrated robotics curriculum. *TechTrends, 63*(5), 590-601. doi: 10.1007/s11528-019-00388-0

Costa, M. F. ve Fernandes, J. F. (2004, July). *Growing up with robots*. I. International Conference on Hands on Science, Teaching and Learning Science in the XXI Century, Ljubljana, Slovenia. Erişim Adresi: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18275/1/se3.pdf

Costelha, H. ve Neves, C. (2018, April). *Technical database on robotics-based educational platforms for K-12 students*. 2018 IEEE International Conference on Autonomous Robot Systems and Competitions (ICARSC) (s. 167-172) içinde. Torres Vedras. doi: 10.1109/ICARSC.2018.8374178.

Erdoğan, Ö. (2019). *Robotik LEGO uygulamaların fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi (Yayınlanmamış* yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.

Erten, E. (2019). *Kodlama ve robotik öğretimi üzerine bir durum çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Foss, A., Wilcoxen, C. ve Rasmus, J. (2019). The academic and behavioral implications of robotics in the classroom: An elementary case study. *Technology & Innovation, 20*(3), 321-332. doi: 10.21300/20.3.2019.321

Hangün, M. E. (2019). *Robot programlama eğitiminin öğrencilerin matematik başarısına, matematik kaygısına, programlama özyeterliğine ve STEM tutumuna etkisi (Yayınlanmamış* yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Hong, Z. W., Huang, Y. M., Hsu, M. ve Shen, W. W. (2016). Authoring robot-assisted instructional materials for improving learning performance and motivation in EFL classrooms. *Journal of Educational Technology & Society, 19*(1), 337-349.

Huang, K. H., Yang, T. M. ve Cheng, C. C. (2013). Engineering to see and move: Teaching computer programming with flowcharts vs. LEGO robots. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 8*(4), 23-26.

Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y. ve Doğan, D. (2018). *Teaching how to think like a programmer: Emerging insights*. H. Özçınar, G. Wong ve H.T. Öztürk (Ed.), Teaching Computational Thinking in Primary Education (s. 18-35) içinde. Hershey, PA: IGI Global Publishing.

Karaahmetoğlu, K. (2019). *Proje tabanlı Arduino eğitsel robot uygulamalarının öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerileri ve temel STEM beceri düzeyleri algılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.

Kazakoff, E. ve Bers, M. (2012). Programming in a robotics context in the kindergarten classroom: The impact on sequencing skills. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 21*(4), 371-391.

Kılınç, A. (2014). *Robotik teknolojisinin 7. sınıf ışık ünitesi öğretiminde kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Kim, S. W. ve Lee, Y. (2016). The effect of robot programming education on attitudes towards robots. *Indian Journal of Science and Technology, 9*(24), 1-11. doi: 10.17485/ijst/2016/v9i24/96104

Koç, A. (2019). *Okul öncesi ve temel fen eğitiminde robotik destekli ve basit malzemelerle yapılan STEM uygulamalarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Kuş, M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin kuvvet ve hareket ünitesinin öğretiminde robotik modüllerin etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Li, Y., Huang, Z., Jiang, M. ve Chang, T. W. (2016). The effect on pupils' science performance and problem-solving ability through Lego: An engineering design-based modeling approach. *Journal of Educational Technology & Society, 19*(3), 143-156.

Lykke, M., Coto, M., Mora, S., Vandel, N. ve Jantzen, C. (2014, April). *Motivating programming students by*

problem based learning and LEGO robots. 2014 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (s. 544-555) içinde. İstanbul.

Özdoğru, E. (2013). *Fiziksel olaylar öğrenme alanı için LEGO program tabanlı fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi (Yayınlanmamış* yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Özer, F. (2019). *Kodlama eğitiminde robot kullanımının ortaokul öğrencilerinin erişi, motivasyon ve problem çözme becerilerine etkisi (Yayınlanmamış* yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özüorçun, N. Ç. (2019). Effects of robots on engineering students' attitude. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(ICOAEF'19), 69-73. doi: 10.18506/anemon.577920

Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York, NY: Basic Books, Inc.

Siper-Kabadayı, G. (2019). *Robotik uygulamalarının okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Song, J. B. ve Lee, T. W. (2011). The effect of stem integration education using educational robot on academic achievement and subject attitude. *Journal of the Korean Association of Information Education, 15*(1), 11-22.

Sullivan, A., Kazakoff, E. R. ve Bers, M. U. (2013). The wheels on the bot go round and round: Robotics curriculum in pre-kindergarten. *Journal of Information Technology Education, 12*, 203-219.

Şimşek, K. (2019). *Fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tatlısu, M. (2020). *Eğitsel robotik uygulamalarda probleme dayalı öğrenmenin ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Temizkan, M. (2014). *Eğitimde yenilikçi yaklaşımlar: Robot uygulamaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ucgul, M. ve Cagiltay, K. (2014). Design and development issues for educational robotics training camps. *International Journal of Technology and Design Education, 24*(2), 203-222. doi: 10.1007/s10798-013-9253-9

Uşengül, L. (2019). *Lego Wedo 2.0 eğitiminin öğrenenlerin fen bilimlerine yönelik akademik başarı ve tutumları ile bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Viera, A. J. ve Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine, 37*(5), 360-363.

Yang, X., Zhao, Y., Wu, W. ve Wang, H. (2008, September). *Virtual reality based robotics learning system*. 2008 IEEE International Conference on Automation and Logistics (s. 859-864) içinde. Qingdao.

Yavuz-Konokman, G. ve Cukurbası, B. (2019). Effects of designing LEGO robotics instructional practices on the prospective science teachers' resistive behaviors towards technology supported instruction. *Malaysian Online Journal of Educational Technology, 7*(3), 57-71. doi: 10.17220/mojet.2019.03.005

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin.

Yolcu, V. (2018). *Programlama eğitiminde robotik kullanımının akademik başarı, bilgi-işlemsel düşünme becerisi ve öğrenme transferine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Yolcu, V. ve Demirer, V. (2017). A review on the studies about the use of robotic technologies in education. *SDU International Journal of Educational Studies, 4*(2), 127-139.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Robot technologies, whose use has expanded from the laboratory environment to everyday life, has started to be applied in many fields such as medicine, military, and engineering. Robotic applications, which constitute a wide field of use in the field of education, are seen as an indispensable part of STEM (science, technology, engineering, and math), programming, machinery, electrical, and electronic educational processes. Within the scope of the current research, it is aimed to present the studies on the use of educational robotic applications carried out between 2010 and 2019.

Method

In this study, the document analysis technique was used. The content analysis method was used to analyze the data. Databases such as (a) ISI Web of Science, (b) ERIC (Educational Resources Information Center), (c) SpringerLink, (d) Science Direct, (e) Google Scholar, (f) Scopus (A&I), (g) Taylor & Francis Online, (h) Turkish National Academic Network and Information Center (ULAKBİM), (i) ProQuest Dissertation & Thesis Global and (j) Higher Education Council's Thesis Center were used to reach studies on educational robotics applications. The keywords used in search were (i) robotic / lego / mBot / robotics applications and (ii) education / educational. Theses and articles examined are limited to the years 2010-2019. In the study, in order to contribute to the internal validity of the research and to provide data diversity, a meta-thematic analysis was conducted by scanning qualitative studies.

Results

When the distribution of studies by publication years is examined, eight studies were published in 2010 and 2011, and seven studies in 2012. An increase was observed in the publications made in the following years. It was determined that of the 142 studies included in the research, 93 were articles and 40 were master's theses. It was understood that the studies were mostly conducted at the secondary level (34.5%). In addition, it was determined that small sample size (46.5%) was preferred more in the studies. It was determined that robotic applications are mostly used in computer lessons with the 44% of studies conducted in educational environments. When the application times of the studies were examined, it was seen that the most studies were performed with 42 studies and 5-8 weeks. It is striking that quantitative research (37%) and mixed research methods (34%) are used in close proportions, but quantitative research is relatively more preferred. In studies, it was determined that the most learning level/success (f=50) and interview form (f=45) was preferred as the data collection tool. It was determined that LEGO Mindstorms NXT (f=34), Lego Mindstorms EV3 (f=25), Lego Kits (f=13), and Lego WeDo (f=10) kits were mostly used in the studies. It was seen that the studies focused on the effects of educational robotics applications on learning level/success (f=50), problem-solving skills (f=14), creativity (f=8), self-efficacy (f=7), scientific process skills (f=7), and computational thinking skills (f=5). In the results regarding the affective processes, the effects of educational robotic applications on the attitude (f=24) and motivation (f=14) variables mostly were examined. As a result of meta-thematic reviews, some of the codes related to the positive aspects of educational robotic applications emerged as "learning by having fun, teamwork, associating with real life, learning by doing, developing manual skills, gaining programming logic, and peer communication." In addition, some of the codes related to the most common problems in educational robotics applications emerged as "difficulty in establishing circuits, not finding the appropriate code blocks, complicated and difficult to implement, connection problems, sensor senses, costly, difficulty in doing without instructions, time to set up, difficulty in assembling parts."

Conclusion

It is concluded that the studies on the subject are generally concentrated in a period of 5-8 weeks, carried out with medium sample size, and structured at the secondary school level and in the computer lesson. On the other hand, it is concluded that there is a steady increase in the related publications every year, and more than half of the studies have been done in the last three years. It is striking that quantitative and mixed

methods are used as research methods. It was determined that the most used data analysis technique was frequency/percentage, mean/standard deviation, t-test, and ANOVA. Considering that the quantitative research method was adopted in the studies, it is an expected result that the scale, survey, and test tools, which are among the data collection tools, are used more. In the keyword analysis, it was determined that data related to robotics, STEM, programming, success, and robotics education were intense in accordance with the search criteria. In the studies, the effect of educational robotics applications on various variables can be examined, and it can be argued that robotic applications are effective on the variables examined and show positive results in a general framework.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 523-541.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 523-541.
DOI: 10.33308/26674874.2020342219

Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ile Düşünme İhtiyacı ve Duyguları İfade Etme Arasındaki İlişki[1]

Hümeyra SEVİNÇ*
İbrahim TAŞ**

Öz: Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeyi ile düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca çalışmada bu kavramların bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Çalışma 286 kız, 103 erkek ve cinsiyetini belirtmeyen 2 kişi olmak üzere toplam 391 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Young İnternet Bağımlılığı Testi - Kısa Formu, Düşünme İhtiyacı Ölçeği, Duyguları İfade Etme Ölçeği ve araştırmacının oluşturduğu kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler İlişkisiz Grup t Testi, Tek yönlü Varyans Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda internet bağımlılığı ile düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etmenin yakınlık alt boyutu arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Düşünme ihtiyacı ve yakınlık duygu ifadesinin internet bağımlılığını yordadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları literatürdeki diğer bulgular ile birlikte tartışılmış, eğitimcilere ve ailelere öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: İnternet Bağımlılığı, Düşünme İhtiyacı, Duyguları İfade Etme

The Relationship between Internet Addiction, Need for Cognition and Expressing Emotions of University Students

Abstract: The aim of this study was to examine the relationship between internet addiction, need for cognition and expressing emotions of university students. In addition, whether these concepts differ according to some demographic variables would be investigated. The study was conducted on a total of 391 students including 286 girls, 103 boys and 2 unspecified sex. Data were collected by using Young Internet Addiction Test - Short Form, Need for Cognition Scale, Expressing Emotion Scale and the personal information form created by the researcher. The statistical analyses were performed with Multiple Linear Regression, Independent Samples t-Test, One Way ANOVA and Pearson Product-Moment Correlation. As a result of the research, a significant and opposite relationship was found between internet addiction and the need for cognition and proximity (subdimension of expressing emotions). The results of the study were discussed together with the other findings in the relevant literature and suggestions were presented to the academicians and researchers.

Keywords: Internet Addiction, Need for Cognition, Expressing Emotions

Geliş Tarihi:05.06.2020 Kabul Tarihi: 31.08.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

[1] Bu araştırma yüksek lisans tezinden makaleye çevrilmiştir.

* Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, e-posta: humeyrasevinc.16@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8754-1464

** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: ibrahimtas34@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5752-2753

Atıf için/ To cite:
Sevinç, H. ve Taş, İ. (2020). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim, 34*(2), 523-541.

İnternet insan hayatının her alanında yer alan, erişimi oldukça kolay ve vazgeçemeyeceğimiz bir teknoloji haline gelmiştir. İnsan yaşamında sağladığı kolaylaştırıcı işlevler, insanların zamanlarının büyük bir kısmını internette geçirmelerine sebep olmaktadır. İnternet, ihtiyaç duyulan alanların dışında fazla uzun süre kullanılır ve kontrol edilemez bir hal alırsa da sağlıksız internet kullanımı oluşmaktadır (Eşği, 2014, Karagözoğlu-Aslıyüksek, 2017, Kılıç ve Durat, 2017). Sağlıksız internet kullanımı bireylerin psikolojik sağlığını ve yaşamlarının işlevselliğini ciddi olarak etkilemektedir (Karagözoğlu-Aslıyüksek, 2017). İnsan yaşamında olumsuz etkiler görülmeye başlayınca da internet kullanımı araştırmacılar tarafından tartışma konusu haline gelmeye başlamıştır (Taş, 2015, s. 54). İnternetin "bağımlılık" olarak ele alınmaya başlanması, tanımı, tanı kriterlerinin neler olabileceği araştırmacıların ele aldığı tartışma konularından bazılarıdır.

İnternet bağımlılığının tanımını yapan ilk kişi Young (2007)'dur. İnternet bağımlılığı sık sık internetle meşgul olma, internette durduğu süreyi kontrol edememe, bu durumu başkalarından gizleme ve yaşamının işlevselliğinde oluşan tüm olumsuzluklara rağmen kişinin internet kullanmaya devam etmesi Young (2007)'a göre internet bağımlılığı olarak adlandırılır. Kandell (1998) ise internet bağımlılığını bağlandıktan sonra internette yapılan faaliyetin türü fark etmeksizin psikolojik olarak bağlılık hissetmek olarak tanımlamıştır. Ruhsal bozuklukların tanısal ve istatistiksel sınıflamalarının yer aldığı Amerikan Psikiyatri Birliğinin Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı beşinci basımında (DSM 5) internet bağımlılığı kavramı ilk defa gündeme gelmiş, tanı alacak bir hastalık olarak görülmese de internet oyun bağımlılığı başlığının altında yer alarak gelecek sınıflandırmalarda gündeme gelmesi planlanmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014).

Young (1998), DSM'de yer alan kumar bağımlılığının ölçütlerinden yola çıkarak, öneri olarak internet bağımlılığı için 8 kriterden oluşan tanı ölçütleri belirlemiştir. Bunlar; (1) internet ile ilgili düşüncelerle aşırı meşgul olma, (2) internet kullanımı sonucunda alınan keyfi tekrar ulaşmak için daha fazla interneti kullanma, (3) internet kullanımını kontrol edebilmek için defalarca başarısız girişimde bulunma, (4) internet kullanımını durdurma girişimlerinde huzursuz, sinirli, depresif veya karamsar hissetme, (5) kullanmaya başlarken hedeflenenden daha uzun süre kalma, (6) internet kullanımı sebebiyle eğitim, kariyer fırsatı veya önemli bir ilişkinin riske atılması, (7) internet kullanım sürenizi saklamak için terapiste, aile üyelerine veya başka birine yalan söyleme, (8) olumsuz duygulardan ve problemlerden uzaklaşmak için interneti kullanma. Bu ölçütlerden 5 tanesinin sağlanması halinde Young (1998)'a göre internet bağımlılığından söz edilir.

Griffiths (1999) ise internet bağımlılığını davranışsal bağımlılıklar içerisinde değerlendirmiş, davranış örüntülerinde dikkat çekme, tolerans geliştirme, çatışma, yoksunluk belirtileri, duygu durumunda değişiklik ve nüks olarak belirlediği 6 özelliğin gözlendiği kişilerin bağımlı olarak nitelendirilebileceğini belirtmiştir. Bunlardan dikkat çekme, kişinin eylemi yapmadığı zamanlarda aklının o eylemle meşgul olmasıdır. Duygu durum değişikliği, kişinin baş etme mekanizması olarak da kullandığı, yapılan etkinliğin sonucunda oluşan ruh hallerindeki değişimlerdir. Yoksunluk, yapılan bir eylem kesildiğinde kişide rahatsız edici duygular ve fiziki semptomlardır. Tolerans, duygu durum değişiminin devam etmesi için eylemin tekrar artarak yapılma isteğidir. Çatışma, kişinin sosyal hayatını, iş ve okul hayatını ve kişilerarası ilişkilerindeki işlevselliğini bozarak olumsuz etkilemesidir. Nüks ise bağımlılık oluşturan eylemin bırakılıp daha sonra tekrar edildiğinde aynı problemli döngünün uç düzeyde yaşanması halidir.

İnternet bağımlılığının tanımı, tanı kriterleri ile ilgili yapılan çalışmalar haricinde, internet bağımlılığının insan hayatında başka ne gibi etkileri olduğuna dair de birçok araştırma yapılmıştır. İnterneti sıklıkla kullanan ve aralarında internet bağımlıları bulunan üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, kişiler arası iletişim, aile işlevleri ve günlük hayattaki rollerinin sağlıklı olmamasının internet bağımlılığı ile bağlantılı olduğu görülmüştür. Genç neslin ebeveynleri ve çevresiyle kazanması gereken bilgi ve tecrübeleri internet ortamından kazanmaya çalıştıkları, dolayısıyla aile ortamında kazanılması gereken değerlerin unutulmaya başladığı görülmektedir (Balkan, 2011). İnternet bağımlılığının bu etkilerinin yanı sıra psikolojik olarak insan üzerinde ne gibi etkileri olduğu farklı araştırmacılar tarafından incelenmiş, internet bağımlılığı düzeyinin arttıkça, depresyon ve anksiyete (Akin ve Iskender, 2011, Bisen ve Deshpande, 2020, Taş, 2018,), obsesif kompulsif bozukluk, kişilerarası duyarlılık, somatizasyon bozuklukları, paronoid düşünce (Taş, 2018), dürtüsellik (Bisen ve Deshpande, 2020), psikotizim, yüksek nevrotiklik, düşük dışa dönüklük ve aile işlevi (Yan, Li ve Sui, 2014) vb. psikolojik belirtilerinin arttığı görülmüştür. İnternet bağımlılığı ile beraberinde

getirdiği bu ve benzeri psikolojik rahatsızlıkların tedavisi üzerinde çalışan yaklaşımlar farklı oranlarda da olsa duyguları ifade etmenin ve fark etmenin önemine değinmektedir (Kuzucu, 2006).

İnsan hayatındaki mücadelede önemli bir yere sahip olan duygu (Southam-Gerow, 2014), kişilerin bir başkasına, nesnelere veya bir duruma karşı hissettikleri olarak tanımlanabilir (Çakar ve Erbak, 2004). İnsanın bedeninde ve yüzünde kendini gösteren duygunun yapısı incelendiğinde duyguları ifade etme ve duyguları fark etme kavramları öne çıkar. Bu kavramlardan biri olan duyguları ifade etme sözel olarak ve yüz mimikleriyle insanın hissettiği duyguları karşısındaki kişiye aktarmasına denir (Kuyumcu ve Güven, 2012). Duyguları yüz mimikleriyle ifade etmede çoğu ifade tarzı dünyanın her yerinde değişmezken (Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema 2010), sözel olarak, tavır ve davranışlarla ifade etme ise kişiden kişiye değişkenlik gösterir. Duyguları ifade etme kişiden kişiye değişkenlik gösterse de her insanda bulunan ve insan hayatında oldukça önemli bir yere sahip olan bir kavramdır.

İnsan hayatında yadsınamaz bir önemi olan duyguları ifade etmenin insan hayatı üzerinde ne gibi etkileri olduğuna dair sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Dumlupınar, Mercan, Şaylan ve Buran (2012) tarafından yapılan bir araştırmada duyguları ifade etme düzeyinin arttıkça iletişim becerilerinin de kuvvetlendiği görülmüştür. Serim ve Cihangir Çankaya (2015) tarafından yapılan bir araştırmada yardım arama eğiliminin arttıkça duyguları ifade etme eğiliminin de arttığı görülmüştür. Yapılan başka bir araştırmada da evlilik doyumu ile duyguları ifade etmenin alt boyutu olan yakınlık ile arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Yedirir ve Hamarta, 2015). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada duyguları ifade etme düzeyi yüksek olan kişilerin öz anlayış, empatik eğiliminin yüksek olduğu saldırganlık düzeyinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Adıgüzel, 2012). İnsanların birbirlerine karşı duygularını ifade ederken sıklıkla kullandığı internet ile duyguları ifade etme arasında ise yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

İnsanlar son zamanlarda gelişen internet teknolojisi ile birlikte duygularını ifade ederken Facebook, Whatsapp vb. sanal platformları sıklıkla kullanır hale gelmiştir (Uçar, 2016). Örneğin bu uygulamalar duyguları ifade etmek amacıyla tasarlanmış "emoji" adı verilen çeşitli duygu ifadelerini içeren küçük resimleri kullanıma sunmaktadır. Artık kişiler bir sorunla karşılaşıp üzüldüğünde sebebini ve hissettiği duygusunu sözel olarak ifade etmek yerine uygulama aracılığıyla üzgün yüz ifadesini tek bir dokunuşla göndermektedir. Bir duygu üzerine yoğunlaştığında da duygusunu yansıtan şarkının videosunu yine tek bir dokunuşla göndererek kendi duygusunu ifade edebilmektedir. Kısacası insan hayatına hızlıca giriş yapan ve geniş bir yer edinen internet ve sanal ortam, insanların düşünme ve duygularını ifade etme becerilerini kullanarak yaşadıklarını yazmak, dile dökmek yerine, sanal ortamın sağladığı hazır video, resim vb. araçlarla daha az çabayla duygularını ifade etmelerine sebep olmaktadır.

İnsanların yüz yüze iletişim kurmaktansa sanal ortamı tercih etmeleri psikolojik sağlık üzerinde endişe oluşturmaktadır. Yapılan bir araştırmada insanların birbirlerini anlamasında etkili olan ayna nöronların ancak insanların yüz yüze iletişim kurması halinde geliştiği, duyguları ifade etme ile ilgili bozuklukların bu ayna nöronlarla bağlantılı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Moriguchi ve diğerleri, 2007; akt. Altınbaş, Gülöksüz, Özçetinkaya ve Oral, 2010). Bu sonuç sanal ortamda iletişimi sıklıkla kullanan bireylerin ayna nöronlarının gerektiği gibi gelişmeme, duyguları ifade etme becerilerinde ve düşünme becerileri üzerinde negatif etki uyandırma ihtimalini düşündürmektedir.

İnsan var olan aklı sebebiyle sahip olduğu düşünme eylemi doğumundan ölümüne kadar gelişerek devam eder (Güncü, 2018). Düşünme, bilgileri kavrayarak analiz ve sentez yapma ve karşılaştırma gibi süreçlerden oluşan zihinsel sürece verilen isimdir (Cevizci, 2010). Düşünme eylemiyle insanlar bir takım değerlendirme içerikli ifadeler kullanırlar. Düşünme sürecinde düşünmenin yanı sıra, duygu ve arzuların da etkili olduğu üç aşamalı bir süreç vardır. İlk aşama olan düşünmede insan, yaşamındaki olayları anlamlandırıp sınıflarken, arzu bu sentezin ardından harekete geçme enerjisini sağlar, duygu da sentezlerin ardından oluşan anlamları üzüntü, kaygı, mutluluk vb. şekilde yorumunu sağlar.

Düşünme ile birlikte bilişsel yapının bir parçası olarak ele alınan kavramlardan biri de düşünme ihtiyacıdır. Düşünme ihtiyacı insanın yaşadığı süre boyunca aktif olan bilişsel eylem içinde olma isteğidir

(Kağıtçıbaşı, 2010). Düşünme ihtiyacı ile ilgili yapılan araştırmalarda düşünme ihtiyacı yüksek olanların diğerlerinden daha çok merak ettikleri (Bavolar ve Mihal, 2018), gelen mesajı daha ayrıntılı inceledikleri (Demirtaş-Madran, 2012), düşünme gerektiren şeylere karşı daha çok ilgi duydukları (Cacioppo ve Petty, 1982; akt. Demirtaş-Madran, 2012), kendilerine olan güvenlerinin daha fazla olduğu (Fleischhauer ve diğerleri, 2010), akademik başarının arttığı (Sadowski ve Gülgöz, 1996), hayatı diğerlerine göre daha az sıkıcı-sıradan buldukları, daha az televizyon seyrettikleri (Demirtaş-Madran, 2012) görülmüştür. Düşük olanların ise yüzeysel bir değerlendirme yaparak mesajın daha çok fiziksel çekiciliği, konuşma tarzı gibi özelliklerine odaklanırlar (Demirtaş-Madran, 2012), düşünmekten çok diğerlerinin kararlarına ve bilgilerine uyma eğilimi gösterdikleri (Cacioppo ve Petty, 1982; akt. Demirtaş- Madran, 2012), depresyon ve anksiyete yaşayan kişilerin ise düşünme ihtiyaçlarının diğerlerine göre daha düşük olduğu (Fleischhauer ve diğerleri, 2010) görülmüştür. İnternetin getirdiği yenilikler ve sağladığı imkanlarla insanlar, karmaşık düşünme süreçlerinden oluşan, yüksek düşünme ihtiyacı gerektiren birçok işi daha az çabayla kolay yoldan çözebilmektedir. Örneğin, artık yol tarif edileceğinde üzerinde çok düşünmeye gerek kalmadan internet aracılığıyla bir dokunuşla yol tarifi alınabilmekte, bir bilgiyi araştırmak için çok çaba sarf etmeden aratarak saniyeler içinde bilgiye ulaşılabilmektedir. Bu ve benzeri durumlar düşünmeye daha az ihtiyaç duyarak kolay yoldan bilgiye ulaşmamızı sağlayabilmektedir.

İnternetin akıllı teknolojilerle birlikte insanın günlük aktiviteleri, sosyal yaşamı, iletişim vb. düşünme ihtiyacı duyduğu birçok alanda hızla yayılarak sağladığı kolaylıklarla birlikte, bağımlılık düzeyindeki sağlıksız internet kullanımının düşünme ihtiyacı ile nasıl bir ilişki içinde olduğu oldukça önemlidir. Örneğin, insanlar düşüncelerini düşünme becerilerini kullanıp yazarak ifade etmek yerine, internetin getirdiği iletişim araçlarıyla "emoji" adı verilen simgeleri kullanmaktadırlar. Düşünme eylemi kullanılarak yazılan "Bana böyle demenden dolayı üzüldüm." cümlesinin yerini "☹" ifadesi tek başına karşılamaktadır. Bu durumun insanın düşünme ihtiyacını nasıl etkilediği merak konusudur.

Düşünmenin etkili olduğu alanlarda bağımlı kişiler düşük performans sergilerler (Kim, 2012). Bu araştırmanın katılımcılarının üniversite öğrencileri olduğu düşünüldüğünde, düşünme süreci içinde bulundukları en yoğun alanlardan biri akademik alandadır. Bu sebeple internet bağımlılığının algılanan akademik başarı durumuna dayalı farklılıkları da bu araştırmada ele alınmıştır. Buna ek olarak düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme değişkenlerinin de algılanan akademik başarıya dayalı farklılıkları araştırılmıştır. Ayrıca internetin yanı sıra bağımlılığa sebep olan ve tüm dünyada yaygın olarak kullanılan sigara (Mayda, Tufan ve Baştaş, 2007), Türkiye'deki en yaygın risk faktörüdür (Tezcan ve Yardım, 2003). Sigara bağımlılığı hem davranışsal hem de biyolojik anlamda tedavi gerektirmektedir (Uysal ve diğerleri, 2004). Sigaranın ve internetin sağlıksız kullanımı sonucunda bağımlılık haline gelmesi ile bağımlılık kavramı altında benzer bir noktada buluşmaktadır. Bağımlılık oluşturan bu iki kavram ile ilgili bir farklılık olup olmama durumunu araştırmak için bu araştırmada ayrıca internet bağımlılığının sigara kullanım durumuna dayalı farklılıkları araştırılmıştır. Ayrıca düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme değişkenlerinin de sigara kullanım durumuna dayalı farklılıkları bu araştırmada ele alınmıştır. Ele alınan değişkenlerden bir diğeri de cinsiyettir. Erkekler duyguları kızlarla aynı şekilde hissetmelerine rağmen daha çok kendilerine saklamaya, kızlar ise diğerleriyle paylaşıma yatkındırlar. Yine kızlar daha karmaşık ve ayrıntılı şekilde duygularını ifade etmektedirler (Barett, Lane, Sechrest ve Schwartz, 2000). Cinsiyette görülen bu farklılıklardan yola çıkılarak duyguları ifade etme eğiliminin cinsiyete dayalı farklılıkları konusu ve buna ek olarak internet bağımlılığı ve düşünme ihtiyacının da cinsiyete durumuna dayalı farklılıklar araştırmada ele alınmıştır.

Özetle insan hayatında birçok yenilik ve kolaylık sağlayan internetin, insanların düşünme ihtiyaçlarını ve duyguları ifade etme düzeylerini nasıl etkilediği konusunda literatürde daha önce yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. İnternet kullanımı son yıllarda giderek artmış ve artık bağımlılık kavramıyla anılır hale gelmiştir. Zaman zaman bağımlılık düzeyine gelen internet kullanımının insanın düşünme ihtiyacını ve duyguları ifade etme becerilerini azaltıp azaltmadığı önemli bir konudur. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada amaç, üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Buna ek olarak bu kavramların cinsiyet, sigara kullanma durumu, algılanan akademik başarı düzeyi değişkenlerine dayalı farklılıklar ve internet bağımlılığını düşünme ihtiyacı ve

duyguları ifade etmenin alt boyutlarının yordayıp yordamadığı araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel araştırma modeli ile üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığının düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme düzeyine dayalı farklılıkları araştırılmıştır. İki veya daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişim içinde olup olmama düzeyini araştıran model ilişkisel araştırma modelidir (Karasar, 1998). Ek olarak bu çalışmada internet bağımlılığı, düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme değişkenlerinin cinsiyet, algılanan akademik başarı, sigara kullanma duruma dayalı farklılıkları araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 5 farklı üniversitede çeşitli bölümlerde okuyan öğrencilerden rastgele seçilen 391 öğrenciden ($Yaş_{ort}$= 20,55, ss= 1.7) oluşmaktadır. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde katılımcılar 286 kız ve 103 erkek ve cinsiyetini belirtmeyen 2 kişiden oluşmaktadır. 116 kişi akademik başarısını yüksek olarak algılarken, 120 kişi orta, 53 kişi ise düşük olarak algıladığını belirtmiştir. 76 kişinin sigara kullandığı, 303 kişinin kullanmadığı, 2 kişinin de kullanıp kullanmadığı konusunda bilgi vermediği görülmüştür.

Araştırmada İzlenen Etik Kurallar

Araştırmada uygulanan ölçekler ile ilgili etik kurulu başkanlığından 11/10/2018 tarihinde etik kurulu raporu alınmıştır. Ölçme araçları 5 farklı üniversitede çeşitli bölümlerde okuyan ve rastgele seçilen öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Öğrencilerden bilgilendirilmiş onam alınmış, istediklerinde bırakabilecekleri, gönüllülüğün esas olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilere ait isim, okul numarası gibi kimliklerini belli edecek hiçbir bilgi alınmamış, verilerin toplu olarak değerlendirileceği ve sadece araştırma kapsamında kullanılacağı belirtilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama araçlarını Young İnternet Bağımlılığı Testi - Kısa Formu, Düşünme İhtiyacı Ölçeği, Duyguları İfade Etme Ölçeği ve araştırmacının oluşturduğu Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmada kullanılan, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formunda, çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyet, sigara kullanma durumu, algılanan akademik başarı durumu bilgileri istenmektedir.

Young İnternet Bağımlılığı Testi - Kısa Formu. Young tarafından (1998) geliştirilen Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu (YİBT-KF), Pawlikowski, Altstötter-Gleich ve Brand (2013) tarafından kısa form haline getirilmiştir. YİBT-KF, 12 maddeden oluşan 5'li Likert (5=Çok Sık, 1=Hiçbir Zaman) tipinde bir ölçektir (Örnek madde: *Hangi sıklıkta planladığınızdan daha fazla internette kalırsınız?*). Ölçeğin alt boyutu yoktur. Türkçeye uyarlaması üniversite öğrencileri ve ergenler üzerinde Kutlu, Savcı, Demir ve Aysan (2016) tarafından yapılmıştır. Geçerliliği sınamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda geçerli olduğu görülmüştür ($\chi 2$=144.93, sd=52, RMSEA=0.072, RMR=0.70, GFI=0.93, AGFI=0.90, CFI=0.95 ve IFI=0.91). Ölçeğin güvenirliliğini tespit etmek için uygulanan test-tekrar test yöntemi sonucunda korelasyon değeri ergenlerde .86, üniversite öğrencilerinde .93 çıkmıştır. Cronbach Alfa katsayısına bakıldığında ise ergenlerde .86, üniversite öğrencilerinde ise .91 olarak bulunmuştur (Kutlu ve diğerleri, 2016). Bu çalışmada ölçeğin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan KMO katsayısı .90 ve faktör analizinin geçerliliğini gösteren Bartlett testi sonucunun anlamlı (1575,00, p<.0001), iç tutarlılık katsayısı .86 bulunmuş, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Duyguları İfade Etme Ölçeği. Duyguları ifade etme ölçeği King ve Emmons (1990) tarafından geliştirilmiş, Kuzucu (2006) tarafından Türk diline uyarlaması yapılmıştır. 16 madde ve 3 alt boyuttan meydana gelen

ölçekte yer alan maddeler 7'li Likert tipinde ölçek ile (7= Kesinlikle Katılıyorum, 1= Kesinlikle Katılmıyorum) değerlendirilmektedir (Örnek madde: *İnsanlara sık sık onları sevdiğimi söylerim.*). Olumlu duygu, olumsuz duygu ve yakınlık ölçeğin 3 alt boyutudur. Ölçekten alınan yüksek puan duyguları ifade etme eğiliminin yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin geçerliliğini ölçmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır Geçerliliği sınamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda geçerli olduğu görülmüştür ($\chi 2$=1.65, RMSEA=0.04, RMR=0.04, GFI=0.94, AGFI=0.91, CFI=0.93 ve IFI=0.93). Güvenirliğini tespit etmek amacıyla test tekrar test yöntemi uygulanmış ve çıkan değerlerin kabul edilebilir bir aralıkta olduğu görülmüştür (r=0.85, p<.01). İç tutarlılığını belirlemek için yapılan analizde Cronbach Alfa değeri .85, alt boyutlarının da değerlerine bakıldığında kabul edilebilir bir aralık olduğu görülmüştür (Olumlu Duygu=.70, Olumsuz Duygu=.64, Yakınlık=.68). Bu bilgiler ışığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Kuzucu, 2006). Bu çalışmada ölçeğin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan KMO katsayısı .72 ve faktör analizinin geçerliliğini gösteren Bartlett testi sonucunun anlamlı (897,446, p<.0001), iç tutarlılık katsayısı .70 bulunmuş, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Düşünme İhtiyacı Ölçeği. 1982 yılında Cacioppo, Petty ve Kao (1982) tarafından geliştirilen Düşünme İhtiyacı Ölçeği, Gülgöz ve Sadowski (1995) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 9'lu Likert tipi değerlendirmeye sahip olup toplamda 18 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır (Örnek madde: *Karmaşık problemleri basit problemlere yeğlerim.*). Yüksek puanlar düşünme ihtiyacının yüksek olduğunu belirler. Türkçe uyarlamasında, iç tutarlık katsayısı .91 çıkmış, ölçek güvenilir bulunmuştur. 1995 yılında ölçek yeniden uygulanmış, iç tutarlık katsayısı yine güvenilirliği sağlayacak aralıkta .78 bulunmuştur. Uygulanan test-tekrar test yöntemi sonucunda anlamlı bir sonuç çıkmıştır (r(69)=.55, p<.001) (Gülgöz ve Sadowski, 1995). Bu çalışmada ölçeğin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan KMO katsayısı .85 ve faktör analizinin geçerliliğini gösteren Bartlett testi sonucunun anlamlı (1526,00, p<.0001), iç tutarlılık katsayısı .80 bulunmuş, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışma için elde edilen veriler İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu başkanlığının 050.01.04 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınarak katılımcılardan gönüllülük esasına göre toplanmıştır. İnternet Bağımlılığı, Duyguları İfade Etme ve Düşünme İhtiyacı Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formundan elde edilen bilgiler SPSS 25 programında analiz edilmiştir. İnternet bağımlılığı, düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme değişkenlerinin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında normal dağılım gösterdiği +1 ile -1 arasında değer aldığı görülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. İnternet bağımlılığı, düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etmenin cinsiyet sigara kullanma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla İlişkisiz t testi, algılanan akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla da Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Post Hoc testleri uygulanmıştır. Fark analizlerinin etki büyüklüklerinin hesaplanmasında ise Cohen's d ve Eta-kare değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme düzeylerinin internet bağımlılığını yordama durumun tespit etmek için ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Çalışmadan elde edilen verilerin analizi yapılmadan önce değişkenlerden elde edilen puanların, aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir (Tablo 1). İnternet bağımlılığı, düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme değişkenlerinin basıklık ve çarpıklık değerleri +1 ile -1 arasında değişmektedir (.648 -.543). Bu sonuç çalışmadaki değişkenlerin normal dağılım içerisinde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017).

Tablo I

İnternet Bağımlılığı, Düşünme İhtiyacı, Duyguları İfade Etme Puanlarının N, $\bar{x}$, Ss, $Sh_{\bar{x}}$, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişken	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Basıklık	Çarpıklık
İnternet Bağımlılığı	391	2.35	.711	.035	.648	.578
Düşünme İhtiyacı	391	5.77	1.02	.034	.090	.158
Duyguları İfade Etme	391	4.85	.691	.051	.589	-.543

Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ile düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme düzeyleri toplam puanı ile olumlu duygu, olumsuz duygu ve yakınlık alt boyutlarının cinsiyet ve sigara kullanma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla ilişkisiz grup t- testi analizi yapılmıştır.

Tablo II

Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme düzeyleri toplam puanı ile olumlu duygu, olumsuz duygu ve yakınlık alt boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t testi			
					sd	t	p	Cohen's d
İnternet Bağımlılığı	Kız	286	2.29	.70	387	3.04	.002	.34
	Erkek	103	2.53	.71				
	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t testi			
					sd	t	p	Cohen's d
Düşünme İhtiyacı	Kız	286	5.74	1.06	387	1.24	.214	.14
	Erkek	103	5.89	.90				
	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t testi			
					sd	t	p	Cohen's d
Duyguları İfade Etme	Kız	286	4.92	.66	387	3.20	.001	.36
	Erkek	103	4.67	.70				
	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t testi			
					sd	t	p	Cohen's d
Olumlu Duygu	Kız	286	5.10	.92	387	4.50	.000	.52
	Erkek	103	4.62	.92				
	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t testi			
					sd	t	p	Cohen's d
Olumsuz Duygu	Kız	286	4.54	.97	387	.028	.97	0
	Erkek	103	4.54	1.07				
	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t testi			
					sd	t	p	Cohen's d
Yakınlık	Kız	286	5.01	.80	387	1.82	.170	.20
	Erkek	103	4.84	.83				

Tablo 2 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin cinsiyet ile arasında zayıf düzeyde anlamlı farklılık görülmektedir ($t(387)=3.04$, $p< .01$). Erkek öğrencilerin internet bağımlılığı düzeyleri ($\bar{x}=2.53$, ss=.71), kız öğrencilere göre ($\bar{x}=2.29$, ss=.70) daha yüksektir. Bu farklılığa ait etki büyüklüğünün küçük olduğu (Cohen's d= .34) görülmüştür. Düşünme ihtiyacının cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($t(387)=1.24$, $p>.05$). Duyguları ifade düzeyinin ise cinsiyete göre zayıf düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(387)=3.20$, $p<.01$). Kız öğrencilerin duyguları ifade düzeyleri ($\bar{x}=4.92$, ss=.66), erkek öğrencilerin ($\bar{x}=4.67$, ss=.70) duyguları ifade düzeylerinden yüksektir. Bu farklılığa ait etki büyüklüğünün küçük olduğu (Cohen's d= .36) görülmüştür.

Duyguları ifade etmenin alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde ise öğrencilerin olumlu duygu düzeylerinin, cinsiyete göre istatistiksel açıdan zayıf düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu ($t(387)=4.50$, $p< .001$) görülmüştür. Erkek öğrencilerin olumlu duygu düzeylerinin ($\bar{x}=4.62$, ss=.92), kız öğrencilere göre ($\bar{x}=5.10$, ss=.92) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farklılığa ait etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu (Cohen's d= .52) görülmüştür. Olumsuz duygu ($t(387)=0.28$, $p>.05$) ve yakınlık ($t(387)=1.82$, $p>.05$) alt boyutlarının ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo III

Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme düzeyleri toplam puanı ile olumlu duygu, olumsuz duygu ve yakınlık alt boyutlarının sigara Kullanma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Sigara Kullanıyor mu?	N	$\bar{x}$	ss	t testi			
					sd	t	p	Cohen's d
İnternet Bağımlılığı	Evet	76	2.55	.79	377	2.89	.004	.35
	Hayır	303	2.29	.68				
	Sigara Kullanıyor mu?	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**t testi**			
Düşünme İhtiyacı					**sd**	**t**	**p**	**Cohen's d**
	Evet	76	5.99	1.03	377	2.01	.044	.25
	Hayır	303	5.73	1.03				
	Sigara kullanıyor mu?	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**t testi**			
Duyguları İfade Etme					**sd**	**t**	**p**	**Cohen's d**
	Evet	76	4.87	.64	377	.161	.872	.02
	Hayır	303	4.85	.70				
	Sigara kullanıyor mu?	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**t testi**			
Olumlu Duygu					**sd**	**t**	**p**	**Cohen's d**
	Evet	76	4.88	.85	377	.776	.438	.10
	Hayır	303	4.98	.98				
	Sigara kullanıyor mu?	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**t testi**			
Olumsuz Duygu					**sd**	**t**	**p**	**Cohen's d**
	Evet	76	4.75	1.0	377	1.919	.056	.25
	Hayır	303	4.50	.99				
	Sigara kullanıyor mu?	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**t testi**			
Yakınlık					**sd**	**t**	**p**	**Cohen's d**
	Evet	76	4.94	.86	377	.392	.69	.04
	Hayır	303	4.98	.79				

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların internet bağımlılığı düzeylerinin sigara kullanma değişkenine göre zayıf düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (t(377)=2.89, p<.01). Sigara kullananların internet bağımlılığı düzeyleri ($\bar{x}$=2.55, ss=.79), kullanmayanlara göre ($\bar{x}$=2.29, ss=.68) daha yüksektir. Bu farklılığa ait etki büyüklüğünün küçük olduğu (Cohen's d= .35) görülmüştür. Düşünme ihtiyacı sigara kullanma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (t(377)=2.01, p<.05). Sigara kullanmayan kişilerin düşünme ihtiyacı düzeyleri ($\bar{x}$=5.73, ss=1.03), kullandığını belirten kişilere göre ($\bar{x}$=5.99, ss=1.03) daha düşüktür. Bu farklılığa ait etki büyüklüğünün küçük olduğu (Cohen's d= .25) görülmüştür. Duyguları ifade etme düzeyi ile (t(377)=0.161, p>.05) alt boyutları olan olumlu duygu (t(377)=0.776, p>.05), olumsuz duygu (t(377)=1.919, p>.05), yakınlık (t(377)=0.392, p>.05) düzeyleri sigara kullanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo IV

Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme düzeyleri toplam puanı ile olumlu duygu, olumsuz duygu ve yakınlık alt boyutlarının Algılanan Başarı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Algılanan Başarı	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık	eta-kare
İnternet Bağımlılığı	Düşük	20	2.92	.61	Gruplar arası	7.481	2	3.740	7.642	.001	düşük-orta/yüksek, orta-düşük, yüksek- düşük	.038
	Orta	288	2.34	.70	Gruplar içi	189.916	388	.489				
	Yüksek	83	2.24	.68	Toplam	197.397	390					
	Toplam	391	2.35	.71								
Düşünme İhtiyacı	Düşük	20	5.55	.96	Gruplar arası	6.537	2	3.268	3.157	.044	orta-yüksek, yüksek-orta	.016
	Orta	288	5.72	1.01	Gruplar içi	401.662	388	1.035				
	Yüksek	83	6.01	1.05	Toplam	408.199	390					
	Toplam	391	5.77	1.02								
Duyguları İfade Etme	Düşük	20	4.74	.54	Gruplar arası	.277	2	.139	.289	.749	-	.001
	Orta	288	4.86	.67	Gruplar içi	186.030	388	.479				
	Yüksek	83	4.86	.76	Toplam	186.308	390					
	Toplam	391	4.85	.69								
Olumlu Duygu	Düşük	20	4.90	0.85	Gruplar arası	0.111	2	0.056	0.061	0.941	-	.000
	Orta	288	4.97	0.92	Gruplar içi	354.221	388	0.913				

	Yüksek	83	4.96	1.06	Toplam	354.332	390					
	Toplam	391	4.97	0.95								
Olumsuz duygu	Düşük	20	4.46	1.13	Gruplar arası	0.164	2	0.082	0.079	0.924		.000
	Orta	288	4.54	0.98	Gruplar içi	400.230	388	1.032			-	
	Yüksek	83	4.56	1.09	Toplam	400.393	390					
	Toplam	391	4.54	1.01								
Yakınlık	Düşük	20	4.78	0.63	Gruplar arası	0.793	2	0.396	0.593	0.553		.003
	Orta	288	4.98	0.84	Gruplar içi	259.493	388	0.669			-	
	Yüksek	83	4.99	0.75	Toplam	260.286	390					
	Toplam	391	4.97	0.81								

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin internet bağımlılığı düzeylerinin algılanan akademik başarı açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($F(2, 388)=7.642$, $p< .01$). Varyansların homojen dağılıp dağılmama durumu incelendiğinde ise homojen bir dağılım görülmüştür ($F= 0.434$, $p>.05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinin sonucunda, akademik başarı düzeyini düşük olarak algılayan ($\bar{x}=2.92$,ss=.61) kişilerin internet bağımlılığı düzeyleri, akademik başarısını orta ($\bar{x}=2.34$, ss=.70) ve yüksek ($\bar{x}=2.24$, ss=.68) olarak algılayanlardan daha yüksek çıkmıştır. Bu farklılığa ait etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu (eta-kare= .038) görülmüştür.

Yine Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeylerinin algılanan akademik başarı açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Varyansların homejen dağılıp dağılmama durumu incelendiğinde ise homojen bir şekilde dağıldığı görülmüştür ($F= 0.057$, $p>.05$). Yapılan LSD testi sonucunda akademik başarı düzeyini yüksek olarak algılayan ($\bar{x}=6.01$, ss=1.05) öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeyleri orta olarak algılayanlardan ($\bar{x}=5.72$, ss=1.01) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılığa ait etki büyüklüğünün küçük olduğu (eta-kare= .016) görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeyleri ile düşünme ihtiyacı, duyguları ifade etme ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan korelasyona ait sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo V

Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme düzeyleri arasındaki ilişkilere ilişkin bulgular

		Duyguları İfade Etme	Düşünme İhtiyacı	İnternet Bağımlılığı	Olumlu Duygu	Olumsuz Duygu	Yakınlık
Duyguları İfade Etme	r	1					
Düşünme İhtiyacı	r	.016	1				
İnternet Bağımlılığı	r	.030	-.168**	1			
Olumlu Duygu	r	.847**	-.012	.066	1		
Olumsuz Duygu	r	.683**	-.011	.093	.385**	1	
Yakınlık	r	.675**	.068	-.110*	.366**	.202**	1

Tablo 5'e bakıldığında internet bağımlılığı ($GA_{\text{internet bağımlılığı}}$=[2.28,2.42]) ile düşünme ihtiyacı ($GA_{\text{düşünme ihtiyacı}}$=[5,67,5,88]) arasında negatif ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.168$, $p<.01$). İnternet bağımlılığı ile duyguları ifade etme ($r=-.030$, $p>.01$) ile alt boyutları olan olumlu duygu ($r=-.066$, $p>.01$) ve olumsuz duygu ($r=-.093$, $p>.01$) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Duyguları ifade ölçeğinin alt boyutu olan "yakınlık" duygu ifadesi ile ($GA_{\text{yakınlık}}$ =[4.87,5.06]) internet bağımlılığı ($GA_{\text{internet bağımlılığı}}$=[2.28,2.42]) arasında ise ters yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.110$, $p<.01$).

Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeyini, düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etmenin alt boyutlarının yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla yapılan Çoklu Regresyon Analizine ait sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo VI

İnternet Bağımlılığının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata$_B$	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	3.024	.321		9.423	.000		
Düşünme ihtiyacı	-.108	.034	-.156	-3.145	.002	-.168	-.158

Yakınlık (duyguları ifade alt boyutu)	-.129	.047	-.148	-2.762	.006	-.110	-.139
Olumsuz duygu (duyguları ifade alt boyutu)	.062	.038	.089	1.649	.100	.093	.084
Olumlu duygu (duyguları ifade alt boyutu)	.063	.042	.084	1.484	.139	.066	.075

$R=0.237$ $R^2=.056$
$F_{(4, 386)}=5.740$ $p=.0000$

Tablo 6'da yer alan yordayıcı değişkenlerle internet bağımlılığı arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, internet bağımlılığı ile düşünme ihtiyacı arasında negatif yönde bir ilişki (β=-.156, r=-.168) olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiği zaman iki değişken arasındaki korelasyonun r=-.158 olduğu görülmektedir. Yakınlık ile internet bağımlılığı arasında negatif bir ilişki görülmekte (β=-.148, r=-.110), ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=-.139 olduğu görülmektedir. Olumsuz duygu ile internet bağımlılığı arasında pozitif bir ilişki görülmekte (β=.089, r=.093), ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=.84 değerini aldığı görülmektedir. Olumlu duygu ile internet bağımlılığı arasında pozitif bir ilişki görülmekte (β=.084, r=.066), fakat yine diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=.75 olduğu görülmektedir. Düşünme ihtiyacı, yakınlık, olumsuz duygu ve olumlu duygu değişkenleri birlikte, internet bağımlılığı ile anlamlı düzeyde bir ilişki göstermektedir ($R=.237$ $R^2=.056$, $p<.01$). Bu değişkenler birlikte internet bağımlılığındaki toplam varyansın yaklaşık %5,6'sını açıklamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmadaki amaç üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeyinin düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme değişkenleri ile arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca bu üç kavramın cinsiyet, sigara kullanma durumu, algılanan akademik başarı durumuna dayalı farklılıklara ve internet bağımlılığını düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade alt boyutlarının yordayıp yordamadığına bakılmıştır.

Çalışma sonucunda internet bağımlılığının cinsiyet durumuna dayalı anlamlı düzeyde bir farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara göre erkek öğrencilerin internet bağımlılığı puanları kız öğrencilerden daha yüksektir. Bu sonuç kızların internet bağımlılığı düzeylerinin erkeklerden düşük olduğunu göstermektedir. Akdağ, Şahan Yılmaz ve Özhan Şan (2014), Anlı (2018), Baysan-Arslan, Altınova, Daşbaş ve Kesen (2019), Cebeci, Kaya ve Candal (2016), Karasu, Bayır ve Çam'ın (2017), Yılmaz, Yılmaz, Sönmez ve Aşıkhasan'ın (2019) yaptığı çalışmalar bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Anlayışlı ve Serin (2019), Balcı ve Gülnar (2009), Ozan, Erol, Dönmez ve Kurt (2014), Pektaş ve Mayda (2018), Sağır ve Doğruluk (2018), İyitoğlu ve Çeliköz (2017), Taş (2018), Taş, Eker ve Anlı (2014), Yılmaz, Gökdere Çinar ve Özyazıcıoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ise internet bağımlılığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Canan, Ataoğlu, Özçetin ve İçmeli (2012) tarafından yapılan çalışmada da erkeklerin internet bağımlılığı düzeyi kızlardan daha düşük çıkmıştır. Kırnık, Susam ve Özbek'in (2019) yaptığı çalışmada da erkeklerin kızlar gibi arkadaşlarıyla birlikte olmak yerine interneti daha çok tercih ettikleri, internette daha çok vakit geçirdikleri ve üniversitede derslerde internet kullanımından dolayı daha çok devamsızlık yaptıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada internet bağımlılığı düzeyinin kızlarda daha düşük çıkmasının sebebi erkeklere göre daha çok birbirleri ile yüz yüze iletişime ve sosyalleşmeye ayırmaları, interneti daha az tercih etmeleri olabilir.

Çalışma sonucunda düşünme ihtiyacının cinsiyete dayalı farklılaşmadığı görülmüştür. Cacioppo ve Petty (1982), Polat (2008) ve Sorhan (2014) tarafından yapılan çalışmalar bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Düşünme ihtiyacı ile ilgili Demirtaş-Madran'ın (2012), Gençdoğan'ın (2001) yaptığı çalışmalarda ise kızların düşünme ihtiyaçlarının erkeklerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin düşünme ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılaşmamasının sebebi, her iki cinsiyete de üniversitelerde öğrencilerin düşünme becerilerini, düşünme ihtiyacını geliştirecek eğitim-öğretim faaliyetlerine sahip olması olabilir.

Çalışmada duyguları ifade etme ve duyguları ifadenin alt boyutu olan olumlu duygunun cinsiyete dayalı anlamlı düzeyde bir farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin duyguları ifade etme ve olumlu duygu düzeylerinin kızlardan daha düşük olduğu görülmüştür. Olumsuz duygu ve yakınlık alt boyutları ile

cinsiyet arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatür incelendiğinde duyguları ifade etme ve alt boyutları ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Ekşi, İkiz ve Başman (2020) ve Varol (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da kızların duyguları ifade etme düzeyleri erkeklerden yüksek çıkmış, Yalçın (2010) tarafından yapılan araştırmada ise yine kız öğrencilerin olumlu duygu düzeyleri erkeklerden yüksek çıkmıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Kuyumcu (2011) ise yaptığı çalışmada duyguları ifade etme ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yalçın (2010)'ın yaptığı araştırmada bu çalışmadan farklı olarak olumsuz duygu ile yakınlık alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu çalışmada duyguları ifade etme düzeyinin kızlarda da yüksek olmasının sebebi, kızların duyguları ifade etmede erkeklerle karşılaştırıldığında daha ayırt edici ve daha karmaşık davranmaları, kızların duyguları diğerleriyle paylaşmaya daha eğimliyken, erkeklerin daha çok içlerinde saklamaları (Feldman ve diğerleri, 2000) olabilir.

Bu çalışma sonucunda internet bağımlılığının sigara kullanma durumuna dayalı arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Sigara kullanmayan öğrencilerin internet bağımlılığı düzeyleri kullananlardan daha düşüktür. Alaçam ve diğerleri (2015), Altınova, Daşbaş ve Kesen (2019), Jain ve diğerleri (2020) ve Yılmaz ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Ergin, Uzun ve Bozkurt (2013), Pektaş ve Mayda (2018) tarafından yapılan araştırmalarda ise internet bağımlılığı ile sigara kullanımı arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bağımlılığa sebep olan ve toplumda oldukça yaygın olan maddelerden biri olan sigaranın (Tezcan ve Yardım, 2003), giderek artan tüketim oranı, kendini kontrol edememe, kişinin sosyal ilişkilerinde bozulmaya sebep olma vb. özellikleri internet bağımlılığının belirtileri ile olarak benzeşmektedir. İnternette sigarada bağımlılık oluşturma seviyesinde kullanıldıklarında benzer örüntüler sergilemektedir (Alaçam ve diğerleri, 2015). Dolayısıyla araştırma sonucunda da sigara kullanma düzeyi yüksek olanların internet bağımlılığı düzeylerinin de yüksek çıkması beklenen bir durumdur.

Çalışmada düşünme ihtiyacının sigara kullanma durumuna dayalı zayıf düzeyde anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sigara kullanmayan öğrencilerin düşünme ihtiyaçları kullananlardan daha düşük çıkmıştır. Literatür incelendiğinde düşünme ihtiyacı ile sigara kullanma durumunu inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Düşünme ve sigara üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde sigaranın başlangıçta bilişsel işlevleri geçici olarak bir miktar arttırdığı ancak zamanla uzun süreli kullanımın ardından nikotin eksikliği sebebiyle bilişsel işlevlerde azalmaya yol açtığı görülmüştür (Campos, Serebrisky ve Castaldelli-Maia, 2016). Bu araştırmada ise katılımcıların üniversite öğrencisi olduğu yani ileri yaşlarda olmadıkları, dolayısıyla sigara kullanımında erken dönemde bilişsel işlevlerde artışın gözlendiği dönemde araştırmaya katılmaları, araştırma sonucunda sigara kullanımı ile düşünme ihtiyacı arasında zayıf düzeyde anlamlılık göstermesinin sebebi olabilir. Bir başka açıdan da bu araştırmada katılımcıların sigara kullanım süresi hakkında bilgi alınmamıştır. Dolayısıyla nikotin sebebiyle uzun süreli kullanımda bilişsel işlevlerde azalmaya yol açtığına dair araştırma sonucu düşünüldüğünde, sigara kullanım süresinin değerlendirilmemesi, düşünme ihtiyacı ile sigara kullanımı arasında pozitif ve anlamlı bulunan ilişkinin zayıf olmasının sebebi olabilir. Çalışma sonucunda duyguları ifade etme ve yakınlık, olumsuz ve olumlu duygu alt boyutlarının sigara kullanma durumuna dayalı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında ise bu değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

İnternet bağımlılığının algılanan akademik başarı duruma dayalı anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmış, başarısını orta ve yüksek olarak algılayan öğrencilerin internet bağımlığı düzeyleri, başarısını düşük olarak algılayanlardan daha düşük düzeyde çıkmıştır. İnternet bağımlılığı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Akdağ ve diğerleri (2014), Anlayışlı ve Serin (2019), Çok ve Kutlu (2018), İyitoğlu ve Çeliköz (2017), Mishra, Draus, Goreva, Leone ve Caputo (2014), Türel ve Toraman (2015)'ın yaptığı çalışmalar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Düşünmenin etkili olduğu alanlarda bağımlı kişiler düşük performans sergilerler (Kim, 2012). Bu araştırmanın katılımcılarının üniversite öğrencileri olduğu düşünüldüğünde, düşünme süreci içinde bulundukları en yoğun alanlardan biri akademik alandadır. Başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerin internet bağımlılığı düzeylerinin yüksek çıkmasının sebebi bu durum olabilir.

Çalışma sonucuna göre düşünme ihtiyacının algılanan akademik başarı durumuna dayalı anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Başarısını yüksek olarak algılayan öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeyleri, orta olarak algılayanlardan daha yüksek çıkmıştır. Düşünme ihtiyacı ile algılanan akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Akpur (2017), Elias ve Loomis (2002), Sadowski ve Gülgöz (1996), tarafından yapılan çalışmalar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bilişsel süreçlerin aktif olarak kullanılmasıyla elde edilen akademik başarı, dolayısıyla düşünme ihtiyacı ile ilintili bir kavramdır. Dolayısıyla bu sonuç beklenen bir durumdur.

Bu çalışma sonucunda düşünme ihtiyacıyla internet bağımlılığının aralarında ters yönde anlamlı bir ilişki oluşturduğu görülmüştür. İnternet bağımlılığı düzeyi arttıkça düşünme ihtiyacı azalmaktadır. İnternet bağımlılığı ile duyguları ifade etme ile olumlu ve olumsuz duygu alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiş, fakat internet bağımlılığının yakınlık ile ters yönde farklılaştığı görülmüştür. İnternet bağımlılığı arttıkça kişilerin birbirlerine kullandıkları yakınlık içeren duygu ifadelerini kullanma düzeyleri azalmaktadır.

İnternet teknolojisinin getirdiği yeniliklerle insanlar eski zamanlara göre birbirlerine daha az ihtiyaç duymakta, birçok kişi işini internetle gelişen "akıllı" teknolojiler ile halletmektedir. Bir adrese ulaşmaya çalışırken önceden insanlar birbirlerine sorarken şimdi her yerde yanımızda taşıyabildiğimiz internet ve navigasyon ile birlikte tek bir dokunuşla yol tarifi alabilmektedir. Sosyal bir varlık olan insan diğerleriyle iletişime geçerken yakınlık içeren duygu ifadelerini artık cümlelere, kelimelere dökmek yerine yine internetin sağladığı yeniliklerle ifade etmektedir. Kelimelere, cümlelere, yüz yüze görüşmeye ve daha birçok şeye olan ihtiyacımızı azaltarak günlük yaşamımızı kolaylaştırmaya çalışan internet teknolojileri (Cengizhan, 2005), insanın temel ihtiyacı olan iletişim kurma biçimlerini değiştirmiş (Vural ve Bat, 2010), sağlıklı bir şekilde duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarmalarının önüne geçmeye başlamıştır. Tüm bu sebepler internet bağımlılığı düzeyinin arttıkça düşünme ihtiyacının ve yakınlık duygu ifadesinin azalmasının sebeplerinden olabilir.

Çalışmanın bir başka sonucu da internet bağımlılığını düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etmenin yakınlık alt boyutu %5.6 oranında anlamlı düzeyde yordamasıdır. İnternet, yaşamı kolaylaştırması sebebiyle insan yaşamında düşünmeye olan ihtiyacı azaltmakta, ayrıca insanların birbirlerine olan ihtiyacını da azaltarak kullanılan yakınlık içeren duygu ifadeleri de dolayısıyla azaltmaktadır. Bu durum internet bağımlılığının düşünme ihtiyacı ve yakınlık alt boyutunun yordayıcısı olmasının nedenlerinden biri olabilir.

Gelecek Çalışmalar için Öneriler

Çalışma sonucunda sigara kullananların internet bağımlılığı düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Sigara bağımlılığı ile ilgili tedavi sürecinde olan bireylerle internet bağımlılığı ile ilgili konular da ele alınarak tedavinin etkililiği arttırılabilir. Ayrıca bağımlılık ile ilgili bilgilendirici çalışmalarda sigara kullanımın yol açtığı bu risk ile ilgili bilgilendirme yapılabilir.

Çalışma sonucunda internet bağımlılığı düzeyi yükseldikçe yakınlık duygu ifadesi düzeyinin düştüğü görülmüştür. İnsanların birbirleri ile kurdukları iletişimleri ve dolayısıyla sosyalleşmeleri bu durumdan olumsuz etkilenebilir. Bu sebepler insanlar birbirleri ile iletişim kurarken daha çok yüz yüze iletişim kurmaları, interneti kullanırken de "emoji" gibi duygularını ve düşüncelerini cümleye, kelimeye dökmelerini engelleyen aracılar kullanmak yerine kendi cümleleriyle iletişime geçmeleri için teşvik edilebilir. Kişilere bu yönde bilgilendirici çalışmalar yapılabilir. İnternet bağımlılığı olan kişilerle çalışılırken iletişim, duyguları ve düşünceleri ifade etme vb. konuları ele alınabilir.

İnternet bağımlılığı düzeyi yüksek çıkan kişilerin düşünme ihtiyaçları düşük çıkmıştır. İnternet kullanımı her alanda yaygınlaşmış ve bizlerin düşünme ihtiyaçlarını azaltarak işimizi kolaylaştırıyor olsa da bireyler zaman zaman insanların günlük aktivitelerinde interneti kullanmadan, sanal ortamdan uzak gerçek dünyaya yakın, düşünme becerilerini daha fazla kullanmalarını sağlayacak aktivitelere yönlendirilebilir. Bu konuda toplumu teşvik edici, bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.

Araştırma katılımcıların oluşturduğu Türkiye'de yer alan iki devlet üniversitesi ve üç özel üniversitesinin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrencilerden alınan verilerle sınırlıdır. Ayrıca toplanan veriler Young İnternet

Bağımlılığı Testi - Kısa Formu, Düşünme İhtiyacı Ölçeği, Duyguları İfade Etme Ölçeklerine verilen yanıtlar ve bu ölçeklerin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır. Araştırmacılar internet bağımlılığı ile düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade becerileri ile ilgili yapılacak başka çalışmalarda çocuklar, ergenler, yetişkinler gibi farklı gruplarda çalışma konusunu ele alabilirler. Düşünme ihtiyacı ve sigara kullanımı ile ilgili yapılacak araştırmalarda sigara kullanım süresi ile ilgili de veriler toplanabilir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Araştırmanın verileri doğrudan birinci yazar tarafından toplanmış ve her iki yazar, araştırmanın giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerine katkıda bulunmuştur.*

Çatışma beyanı: *Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.*

Destek ve teşekkür: *Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için herhangi kişi ya da kurumdan fon desteği sağlanmamıştır.*

Kaynaklar

Adıgüzel, G. (2012). *Üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin empatik eğilim, duyguları ifade etme ve öz-anlayış açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Akdağ, M., Şahan Yılmaz, B., Özhan, U. ve Şan, İ. (2014). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İnönü Üniversitesi örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 77–96. doi:10.17679/iuefd.98972

Akin, A. ve Iskender, M. (2011). Internet addiction and depression, anxiety and stress. *International Online Journal Of Educational Sciences*, *3*(1), 138-148.

Akpur, U. (2017). The predictıve degree of unıversity students' levels of metacognition and need for cognition on their academic achievement. *European Journal of Foreign Language Teaching*, *20*(2), 52-63.

Alaçam, H., Ateşçi, F. C., Şengül, A. C. ve Tümkaya, S. (2015). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığının sigara ve alkol kullanımı ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *16*(6), 383-389.

Altınbaş, K., Gülöksüz, S., Özçetinkaya, S. ve Oral, E. T. (2010). Empatinin biyolojik yönleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *2*(1), 15-25.

Altınova, A., Daşbaş, S. ve Kesen, N. F. (2019) 11-17 yaş arası ergenlerde internet bağımlılığı ve video kanallarının takip edilmesinin incelenmesi. *Pediatric Practice and Research*, *7*(4), 90-96.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı* (5. bs.) (Çev. E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Anlayışlı, C. ve Serin, N. B. (2019). Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve depresyonun cinsiyet, akademik başarı ve internete giriş süreleri açısından incelenmesi. *Folklor/edebiyat*, *25*(97), 730-743.

Anlı, G. (2018). Kişilerarası duyarlılık ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(1), 103-118.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. ve Hoeksema, S. M. (2010). *Psikolojiye Giriş* (Çev. Y. Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Balcı, Ş. ve Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk İletişim*, *6*(1), 5–22.

Balkan, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar-internet bağımlılığı ve aile fonksiyonları arasındaki ilişki. *Education Sciences*, *6*(1), 231–239.

Barett, F. L., Lane, R. D., Sechrest, L. ve Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *26*(9), 1027-1035.

Bavolar, J. ve Mihal, S. (2018). Decision-making styles and information search–the relationships with need

for cognition and curiosity. *Psychology and Its Contexts*, *9*(2), 27–36.

Baysan-Arslan, S., Cebeci, S., Kaya, M. ve Canbal, M. (2016). Relationship between internet addiction and alexithymia among university students. *Clinical & Investigative Medicine*, *39*(6), 111-115.

Bisen, S. S. ve Deshpande, Y. (2020). Prevalence, predictors, psychological correlates of internet addiction among college students in India: A comprehensive study. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *21*(2), 117-123.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cacioppo, J. T. ve Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *42*(1), 116–131. doi:10.1037/0022-3514.42.1.116

Campos, W. M., Serebrisky, D. ve Castaldelli-Maia, M. J. (2016). Smoking and cognition. *Current drug abuse reviews*, *9*(2), 76-79.

Canan, F., Ataoğlu, A., Özçetin, A. ve İçmeli, C. (2012). The association between internet addiction and dissociation among Turkish college students. C*omprehensive Psychiatry*, *53*(5), 422-426.

Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: İnternet bağımlılığı. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *22*(22), 83-98.

Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.

Çakar, U., ve Erbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(3), 23-48.

Çok, R. ve Kutlu, M. (2018). Üniversite öğrencilerin ders esnasında ders dışı internet kullanım davranışları ile akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal Of International Lingual Social And Educational Sciences*, *4*(1), 1-21.

Demirtaş-Madran, H. A. (2012). Cinsiyet, cinsiyet rolü, yönelimi ve düşünme ihtiyacı. *Turkish Psychological Association, 15*(29), 1–10.

Dumlupınar, E. O., Mercan, N., Şaylan, O. ve Buran, A. Ç. (2012). İş ortamında duyguları ifade etme ve iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *4*(1),1309–8039.

Ekşi, H., İkiz, K. ve Başman, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin mutluluk korkusu ve duygularını ifade etme becerileri arasındaki ilişkide öz duyarlılığın aracı rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(2), 820-829.

Elias, S. M. ve Loomis, R. J. (2002). Utilizing need for cognition and perceived self-efficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, *32*(8), 1687-1702.

Ergin, A., Uzun, S. U. ve Bozkurt, A. İ. (2013). Tıp fakültesi öğrencilerinde internet bağımlılığı sıklığı ve etkileyen etmenler. *Pamukkale Tıp Dergisi*, *6*(3), 134-142.

Eşği, N. (2014). Aile-Çocuk İnternet Bağımlılık Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(2), 807–839.

Fleischhauer, M., Enge, S., Brocke, B., Ullrich, J., Strobel, A. ve Strobel, A. (2010). Same or different? Clarifying the relationship of need for cognition to personality and intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *36*(1), 82-96.

Gençdoğan, B. (2001). Üniversite öğrencilerinin düşünme ihtiyaçlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, *25*(2), 227–234.

Griffiths, M. (1999). Internet addiction: Fact or fiction? *The Psychologist*, *12*(5), 246-250.

Gülgöz, S. ve Sadowski, C. J. (1995). Düşünme ihtiyacı ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve öğrenci başarısı göstergeleri ile korelasyonu. *Türk Psikoloji Dergisi*, *10*(35), 15–24.

Güncü, E. (2018). *Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğiliminin sosyo-demografik ve kişilik özellikleri ile*

birlikte araştırılması: Bir vakıf üniversitesi örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.

İyitoğlu, O. ve Çeliköz, N. (2017). Exploring the impact of internet addiction on academic achievement. *European Journal of Education Studies*, *3*(5), 38-59.

Jain, A., Sharma, R., Gaur, K. L., Yadav, N., Sharma, P., Sharma, N., ... Sinha, K. M. (2020). Study of internet addiction and its association with depression and insomnia in university students. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, *9*(3), 1700-1706.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. *Cyberpsychology & Behavior*, *1*(1), 11-17.

Karagözoğlu-Aslıyüksek, M. (2017). Bilgi profesyoneli adaylarının internet bağımlılığı düzeyleri: Marmara üniversitesi bilgi ve belge yönetimi bölümü örneği. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 23-45.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasu, F., Bayır, B. ve Çam, H. H. (2017). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ile sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(14), 2146-4561.

Kılıç, Z. ve Durat, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde problemli internet kullanımının genel psikolojik belirtileri ve sosyal fobi ile ilişkisi. *Sakarya Tıp Dergisi*, *7*(2), 97–104.

Kırnık, D., Susam, E. ve Özbek, R. (2019) Öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeyi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(3), 976-986.

Kim, D. (2012, Mayıs). İnternette kumar ve oyun bağımlılıkları: Endişe edilmesi gerekiyor mu? *1. Uluslararası Teknoloji Bağımlılığı Kongresi 2012* (s. 189-192) içinde. İstanbul: Grand Cevahir Kongre Merkezi.

King, L. A. ve Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of personality and social psychology*, *58*(5), 864-877.

Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y. ve Aysan, F. (2016). Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *17*(1), 69-76.

Kuyumcu, B. (2011). Üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık duyguları ifade etme benlik kurgusu ve öznel iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, *1*(2), 104–113.

Kuyumcu, B. ve Güven, M. (2012). Türk ve İngiliz üniversite öğrencilerinin duygularını fark etmeleri ve ifade etmeleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *GEFAD*, *32*(3), 589–607.

Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-egitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Mayda, A. S., Tufan, N. ve Baştaş, S. (2007). Düzce Tıp Fakültesi öğrencilerinin sigara konusundaki tutumları ve içme sıklıkları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, *6*(5), 364-370.

Mishra, S., Draus, P., Goreva, N., Leone, G. ve Caputo, D. (2014). The impact of internet addiction on unıversity students and its effect on subsequent academic success: A survey based study. *Issues in Information Systems*, *15*(1), 344-352.

Ozan, F., Erol, O., Dönmez, F. İ. ve Kurt, A.A. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, *3*(2), 17–28.

Pawlikowski, M., Altstötter-Gleich, C. ve Brand, M. (2013). Validation and psychometric properties of a short version of Young's Internet Addiction Test. *Computers in Human Behavior*, *29*(3), 1212-1223.

Pektaş, İ. ve Mayda, S. A. (2018). Tıp fakültesi öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyi ve etkileyen etmenler. *Sakarya Tıp Dergisi*, *8*(1), 52–62.

Polat, R. H. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo-demografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sadowski, C. J. Ve Gülgöz, S. (1996). Elaborative processing mediates the relationship between need for cognition and academic performance. *The Journal of Psychology*, *130*(3), 303-307.

Sağır, M. ve Doğruluk, S. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 1041–1063.

Serim, F. ve Cihangir Çankaya, Z. (2015). Yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumlarının yordanması. *Ege Eğitim Dergisi*, *16*(1), 177-198. doi:10.12984/eed.79026

Sorhan, G. (2014). *Üniversite öğrencilerinin düşünme ihtiyaçlarının temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumuna göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme* (Çev. M. Şahin ve M. Artıran). Ankara: Nobel.

Taş, İ. (2018). Ergenlerde internet bağımlılığı ve psikolojik belirtilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(1), 31-41.

Taş, İ., Eker, H. ve Anlı, G. (2014). Orta öğretim öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, *1*(2), 37-57.

Tezcan, S. ve Yardım, N. (2003). Türkiye'de çeşitli sağlık kurumlarında doktor, hemşire ve tıp fakültesi öğrencilerinin sigara içme boyutu. *Tüberküloz ve Toraks Dergisi*, *51*(4), 390-397.

Türel, Y. K. ve Toraman, M. (2015). The relationship between internet addiction and academic success of secondary school students. *Anthropologist, 20*(1), 280-288.

Uçar, E. (2016). Facebook'ta duyguları ifade etme ölçeği geliştirme çalışması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 41–57.

Uysal, M. A., Kadakal F., Karşıdağ Ç., Bayram G. N., Uysal Ö. ve Yılmaz V. (2012). Fagerstrom nikotin bağımlılık testinin Türkçe versiyonun güvenirliği ve faktör analizi. *Tüberküloz ve Toraks Dergisi*, *52*(2), 115-121.

Varol, C. (2018). *Kişilerarası ilişkiler psikoterapisi eğitimi almanın subjektif mutluluk, empati, duyguları ifade etme ve yakın ilişkilerde yaşantılar üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Vural, Z. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, *5*(20), 3348-3382.

Yalçın, S. B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duyguları ifade edebilmelerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yan, W., Li, Y. ve Sui, N. (2014). The relationship between recent stressful life events, personality traits, perceived family functioning and internet addiction among college students. *Stress and Health*, *30*(1), 3-11.

Yedirir, S. ve Hamarta, E. (2015). Emotional expression and spousal support as predictors of marital satisfaction: The case of Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *15*(6), 1549-1558.

Yılmaz, D., Gökdere Çinar, H. ve Özyazıcıoğlu, N. (2017). Hemşirelik öğrencilerinde akıllı telefon ve internet

bağımlılığı ile üst ekstremite fonksiyonel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SDÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, *8*(3), 34-39. doi:10.22312/sdusbed.311497

Yılmaz, M., Yılmaz, A., Sönmez, C. I. ve Aşıkhasan, İ. (2019). Düzce ili aile sağlığı merkezi çalışanlarında internet, sigara, alkol, madde bağımlılığı ile kişilik İlişkisi. *Evaluation*, *15*(1), 15-20.

Young, K. S. (1998). *Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery*. New York: John Wiley.

Young, K. S. (2007). Cognitive behavior therapy with internet addicts: Treatment outcomes and implications. *Cyber Psychology & Behavior*, *10*(5), 671-679.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Internet addiction is frequently defined as being busy with the internet, not being able to control the time spent on the internet, hiding this situation from others, and continuing to use the internet despite all the negativities in the functionality of life (Young, 2007). In a study conducted with the participation of university students frequently using the internet and being internet addicts, it was found that the persons interpersonal communication, family functions, and poor health conditions in daily life were related to internet addiction (Balkan, 2011). Griffiths (1999) evaluated internet addiction within behavioral addictions and determined six criteria. These are: attention seeking, developing tolerance, conflict, withdrawal symptoms, mood swings, and relapse. Griffits stated that people with these features can be considered as addicted.

The need for cognition is the desire to be active in cognitive action throughout the life (Kağıtçıbaşı, 2010). Those with a high need for cognition are more curious than others (Bavolar and Mihal, 2018). Individuals with a high need for cognition will examine the incoming messages in more details. Those with a low need for cognition make a superficial assessment and focus more on the characteristics of the message, such as its physical appeal and speech style (Demirtaş-Madran, 2012).

In addition to the need for cognition, the place of emotions in the life is also essential (Southam-Gerow, 2014). Expressing emotions is the transfer of emotions experienced by individuals with facial expressions and verbal messages (Kuyumcu and Güven, 2012). While individuals express their feelings with the recent internet technology, Facebook, WhatsApp, etc. have become frequently used virtual platforms (Uçar, 2016). In a study conducted by Dumlupınar et al. (2012), it was observed that communication skills got stronger as the level of expressing emotions increased. In a study conducted on university students, it was concluded that individuals with a high level of expressing emotions had a high level of self-compassion and empathic tendency and low level of aggression (Adıgüzel, 2012).

Internet use has increased in recent years and has become known with the concept of addiction. How internet addiction affects the need for thinking and the ability to express emotions is an important issue. To the best of our knowledge, no previous studies have been found on this subject in the literature. The aim of the study was to examine the relationship between internet addiction, need for cognition and expressing emotions of university students.

Method

In this study, the relationship between internet addiction, the need for cognition, and expressing emotions of university students were examined with a relational screening model. The relational screening model investigates the level of whether two or more variables change together (Karasar, 1998). In addition, the purpose of this study is to examine whether these concepts differ according to gender, perceived academic success, and smoking habit. The study group consisted of 391 students randomly selected from students studying at various departments at five universities. The study was conducted by a total of 391 students including 286 girls, 103 boys and two unspecified sex. In the research, Young Internet Addiction Test - Short Form, Thinking Need Scale, Expressing Emotion Scale, and the personal information form created by the researcher were used as data collection tools. The data obtained for the study were collected from the participants on a voluntary basis. The data of this study were analyzed with Multiple Linear Regression, Independent Samples t-Test, One Way ANOVA and Pearson Product-Moment Correlation.

Results

As the result of the study, a significant and opposite relationship was found between internet addiction and the need for cognition and proximity (subdimension of expressing emotions). In addition, the need for cognition and proximity (expressing emotions sub-dimension) predicted internet addiction. Due to the innovations brought by internet technology, people need less communication with each other today. Many people use “smart” technologies developed via the internet for working. Therefore, people use their thinking skills less. Internet technologies have made our daily lives easier. It also changed the way people

communicated and started to prevent them from transferring their feelings and thoughts in a healthy manner. All these reasons may be the cause for the need to think and decrease the emotion of affinity as the level of internet addiction increases.

It was concluded that internet addiction showed a significant difference with respect to gender, smoking habit and perceived success. According to the results of the study, internet addiction scores of male students were found to be higher than female students. Internet addiction levels of non-smoking students were lower than the smokers. Internet addiction levels of students who perceived success as medium and high were lower than those who perceived success as low.

It has been noted that the need for cognition differs significantly according to smoking and perceived success. The level of the need for the cognition of students who perceive their success higher is found to be higher than those who perceive their success at a medium level. Thinking needs of nonsmoker students were found to be lower than those smoking.

Regarding expressing emotions and positive emotion (sub-dimension of emotion expression), a significant difference was found with respect to gender. It was also observed that male students expressed their emotions, and their positive emotion levels were lower compared to females.

Conclusion

The aim of the present study was to examine the relationship between internet addiction, the need for cognition, and expressing emotions of university students. A significant and opposite relationship was found between internet addiction and the need for cognition and proximity (subdimension of expressing emotions) in the study. In addition, the need for cognition and proximity predicted internet addiction. It was concluded that internet addiction showed a significant difference with respect to gender, smoking habit and perceived success.

It was also determined that variables of smoking habit and perceived success create a significant difference in the scores of the need for cognition. Regarding expressing emotions, a significant difference was found with respect to gender. In addition, a significant difference was found between positive emotion, being the sub-dimension of emotional expression and gender.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 542-560.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 542-560.
DOI: 10.33308/26674874.2020342226

Erken Çocukluk Çalışmalarında Gündem Olan Konuların İncelenmesi: Yaşadıkça Eğitim Dergisinin 30 Yılı[1]

Evcan Afra DOMA*
Mehmet TORAN**

Öz: Bu araştırmada, 1986-2015 yılları arasında ebeveynlere yönelik Türkiye'de yayımlanan Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocuklukla ilgili makalelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmada 125 sayı içerisinde 231 makale dahil edilmiştir. Verilerin analizinde Makale Sınıflama Formu kullanılmıştır. Makalelerin derinlemesine incelenmesi için doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, erken çocukluk döneminde çocuğun bütünsel gelişimi için anne baba eğitiminin önemli olduğu bulunmuştur. Tespit edilen diğer konulara daha az değinildiği belirlenmiştir. Değişen zamanla birlikte erken çocukluk döneminde öğretmenlerin de anne babalar kadar önemli olduğu anlaşılması üzerine Yaşadıkça Eğitim dergisinde buna göre yayın yapıldığı tespit edilmiştir. Yaşadıkça Eğitim dergisinde yayınlanan makalelerin tespit edilen her konu aralığında olması gerekliliği önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Erken Çocukluk, Erken Çocukluk Çalışmaları, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Gündem

Examining the Trending Issues in Early Childhood Studies: 30 Years of the Journal of Education for Life

Abstract: This research analyses the articles focused on early childhood period in Journal of Education for Life, a journal for parents published between 1986 and 2015 in Turkey. The study which has been carried out with qualitative research method examines 231 articles from 125 issues. For the analysis of the data, the "Article Classification Form" has been used. For an in-depth analysis of the articles, document review is preferred as the research model. Findings show that the education of parents is critical for the holistic development of the child in early childhood period. It has been determined that other subjects have been addressed less comprehensively. With the changing times, it has been understood that the role of teachers is as critical as parents' and the publishing policy of Journal of Education for Life has adapted accordingly. It has been recommended that all the articles published in Journal of Education for Life to have a balanced distribution in all the subjects identified.

Keywords: Early Childhood, Early Childhood Studies, Journal of Education for Life, Trend

Geliş Tarihi: 21.06.2020 Kabul Tarihi: 31.08.2020 Makale Türü: Araştırma Makalesi

1 Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

* İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, e-posta: afradoma@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6643-3579
**İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: m.toran@iku.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3457-9113

Atıf için/To cite:
Doma, E. A. ve Toran, M. (2020). Erken çocukluk çalışmalarında gündem olan konuların incelenmesi: Yaşadıkça Eğitim dergisinin 30 yılı. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 542-560.

Erken çocukluk dönemi, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren ilköğretim çağına kadar geçen 0-8 yaş arasındaki dönemi kapsayan, bireyin yaşamının ve gelişiminin temellerinin atıldığı en hassas ve en kritik yıllar olarak nitelendirilen dönem olarak kabul edilmektedir (Alıcı, 2018; Arat, 2008; Kerigan, 2018; Sönmez, 2019; Yıldız, 2017). Çocuğun gelişiminin büyük bir bölümü bu dönemde tamamlanmakta aynı zamanda bilişsel, dil, psikomotor, sosyal ve duygusal gelişiminin artmaya başlaması da yine bu dönemde ortaya çıkmaktadır (Kaya ve Efe, 2016). Çocuğun bilişinin gelişmeye başlaması ile akıl yürütme, öz düzenleme, mekânsal ilişkileri kavrayabilme, sıralama, kıyaslama ve karşılaştırma becerilerinde ilerlemeler görülür (Didin ve Köksal Akyol, 2018). Dil gelişimi ile çocuk ilişkilerini düzenleyebilme, duygu, düşünce ve eğilimlerini ifade edebilme yeterliliklerine erişir (Aksoy ve Baran, 2018). Sosyal ve duygusal gelişim ile çocuklarda iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme, olumlu sosyal ilişkiler başlatma ve devam ettirme, hoş olmayan durumlarla başa çıkma, çatışma çözme ve atılganlıkla ilgili becerilerin gelişimi görülür (Küçükturan ve Keleş, 2018). Motor gelişim, çocukların denge, esneklik, dikkat, kuvvet, eşgüdüm ve onları denetim altına alma becerilerinin gelişimini sağlar (Kaynak, 2016).

Erken çocukluk dönemi beyin gelişiminin ve sinaptik bağların en hızlı etkileşim içerisinde bulundukları dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için sağlam bir alt yapı oluşturur. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarını kapsayan erken çocukluk döneminde çocuklar çok hızlı büyür ve bu gelişim alanlarında hızla olgunlaşırlar. Beyin, bu dönemde hızla geliştiği için öğrenmede önemli bir faktör olan çevre gibi dış etmenlere çok fazla açık hale gelir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Çevre, çocukların yaşamlarında fiziksel ve zihinsel gelişimlerini büyük oranda etkiler. Davranış ve doğal merak gibi sebeplerden dolayı çocuklar çevrenin etkilerine açık haldedirler. Bu nedenle çocukların sağlıklı olarak büyüyüp gelişebilmeleri için sağlıklı bir çevrede yaşamaları önem taşımaktadır (Çağlayan, 2015). Aile, çocuğun toplumsal uyumu ve gelişimini etkileyen önemli bir çevresel faktördür. Çocuğun yaşamının ilk yıllarında hayatta kalma ve temel ihtiyaçlarının karşılanmasında, çocuğun fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişiminin desteklenmesinde aile ve giderek genişleyen çevre oldukça önemlidir (Özgün, 2015). Dolayısıyla aile çocuğun kendine güven duymasını, kendine ve başka bireylere sevgi duymasını, kişilik gelişimini ve kimlik kazanmasını, sosyal gelişimini ve topluma adaptasyonunun sağlandığı ilk kurumdur (Öngider, 2016; Özyürek, Çetin, Yıldırım, Evirgen ve Ergün, 2016). Çocuk, aile içerisinde temel öğrenme ile ilgili kazandığı deneyimleri erken çocukluk dönemi eğitim kurumlarında zenginleştirme ve pekiştirme fırsatı bulur (Cömert ve Güleç, 2004). Erken çocukluk dönemi eğitim kurumlarına devam eden çocukların uzun süre etkileşim içerisinde oldukları kişi öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin sabırlı, hoşgörülü, adil, dürüst, sevecen olmalarının yanı sıra kişisel özellikleri, düşünsel tutumları, duygusal tepkileri ve alışkanlıkları çocuklar üzerinde önemli etkiler bırakabilmektedir (Deniz ve Kesicioğlu, 2012; Yalçın, Yalçın ve Macun, 2017).

Gelişimsel perspektif ile birlikte tanımlanan çocukluk aynı zamanda sosyolojik ve tarihsel olarak da tanımlanmaya çalışılmıştır. Sosyolojik ve tarihsel bakış açısına göre çocukluk kavramı, yaşanılan toplumun sosyal değerlerine göre şekillenmektedir. Antik çağda çocukluk kavramı, sosyal değerler boyutunda incelendiğinde, çocuğun yedi yaşından öncesi hastalık, sonrası ise yetişkinlik olarak görülmekteydi. Yedi yaşına geldiğinde yetişkin olarak atfedilen çocuk ise işgücüne katılmaktaydı. Yine bu çağda çocuk eğitiminin yapı taşı aile olarak görülmekte ve çocuk eğitimi, çocuğu bakmakla yükümlü kişiler tarafından verilmekteydi (Koçyiğit, 2007; Toran, 2012). Çocukluğun tanımı ve eğitimi ile ilgili sistemli bilgiler ilk kez Eski Yunan'da eğitim düşüncesinin en öncelikli isimleri Platon ve Aristoteles tarafından tanımlanmıştır. 15. ve 16. yüzyıllar insanlık tarihinin geçiş dönemi olarak bilinmektedir. Bu dönemin düşünürleri Jan Amos Komensky, John Locke, Jean Jacques Rousseau tarafından çağdaş eğitimin temelleri atılmıştır (Toran, 2012). 15. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde ise küçük çocukların eğitimi için Sıbyan Mektepleri açılmış fakat bu kuruluşlar oyundan ziyade ders üzerine odaklanmışlardır (Sıbyan Mektebi Tarihçesi, 2019). Erken çocukluk eğitiminin ortaya atılmasında ve erken çocukluk eğitiminin uygulanmaya başlamasında aynı zamanda kendilerinden sonraki düşünürlere de yol gösterici niteliğe sahip olan tüm bu düşünürlerin katkıları yadsınamayacak derecede fazladır. Tarihsel olarak erken çocukluk eğitimi ve uygulamaları Johann Heinrich Pestalozzi, Robert Owen, Friedrich Froebel, John Dewey ve Maria Montessori'yi etkileyerek teori ve uygulama geliştirmelerine yön vermiştir (Toran, 2012). Osmanlı Devleti de bu düşünürlerin teori ve uygulamalarından etkilenmiştir. Bunun

üzerine 1847 yılında ilköğretimin ıslahı çalışmaları için "Etfalin Tedris ve Terbiyelerini Ne Vecihle Eylemeleri Lazım Geleceğine Dair Sıbyan Mekatibi Hâceleri Efendilerine İta Olunacak Talimat" adında bir rehber hazırlamıştır. Bu rehber, erken çocukluk dönemi eğitim çağındaki çocukları içine alan sıbyan mekteplerinin iyileştirilmesi için atılmış büyük bir adımdır (Bardak, 2010). 20. yüzyıl başlarında erken çocukluk eğitiminde Jean Piaget ve Lev Semenoviç Vygotsky çocuğun bilişsel gelişimine, Noam Chomsky dil gelişimine ve Gallahue motor gelişime odaklanmıştır (Çelik, 2018; Ulutaş, Demir ve Yayan, 2017). 20. yüzyılın başlarında Osmanlı Devleti'nde ise Ana Mektepler Nizamnamesi (15 Mart 1915) yayınlanmış ve bu sayede kentlerde anaokulları çoğalmıştır. Nizamnameden bir yıl sonra İstanbul'da 30'a yakın anaokulu açılmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Günümüzde 2017-2018 verilerine göre ise Türkiye'de 24975 adet erken çocukluk dönemi eğitim kurumu bulunmaktadır (MEB, 2019).

Erken çocukluk dönemi eğitiminde görsel, işitsel ve kinestetik (dokunsal) öğrenme yöntemleri kullanılmakta ve bu öğrenme yöntemlerini kitap, dergi, televizyon vb. türdeki sosyal yayınlar beslemektedir. Kitap, dergi, televizyon gibi ürünler kişilerin öğrenme hızı ve yönünü olumlu ve olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Bu ürünlerin problemli kullanımı kişinin stres yaşamasına ve günlük etkinliklerinin bozulmasına sebebiyet verirken, sağlıklı kullanımı birçok alanda bilgilendirme yapabilmektedir (Demir, 2016). Bu bağlamda çocuğun öğrenme ve başarısı üzerinde büyük etkisi olan ailenin kitap, dergi, televizyon gibi sosyal ürünlerden etkilenme düzeyleri büyük önem arz etmektedir (Şimşek ve Şimşek, 2015).

Çocuğun gelişiminde kritik öneme sahip olan erken çocukluk dönemi aile, çevre ve okul bileşenleri çerçevesinde incelenmiştir. Erken çocukluk dönemi tarihsel gelişimi incelendiğinde, Antik çağdan itibaren eğitimin önem kazandığı görülmüş aynı zamanda erken çocukluk döneminin Türkiye'de ve dünyada farklı zamanlarda ve farklı şekillerde gelişim gösterdiği saptanmıştır. Dolayısıyla erken çocukluk eğitimini tarihsel bağlamda incelemek önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin tarihini inceleyerek gündem olan konuların belirlenmesi adına alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı varsayılmaktadır. Ayrıca erken çocukluk eğitiminde gündem olan konuların belirlenmesi, erken çocukluk eğitiminin hangi konulara önem verdiğini göstereceği düşünülmektedir. Bu gerekçeler doğrultusunda çalışmanın amacı, erken çocukluk döneminde gündem olan çalışmaların incelenmesidir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1- Erken çocukluk döneminde gündem olan çalışmaların dağılımı nedir?

2- 10'ar yıllık değerlendirme yapıldığında gündem olan çalışmalar nelerdir?

3- Erken çocukluk döneminde gündem olan çalışmalar hangi pedagojik uygulamalara odaklanmıştır?

4- Erken çocukluk döneminde gündem olan çalışmalar hangi gelişim alanlarına odaklanmıştır?

5- Erken çocukluk döneminde gündem olan çalışmalar hangi önerileri geliştirmiştir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Erken çocukluk döneminde gündem olmuş konuların incelenmesi ve yorumlanmasını amaçlayan bu araştırma için en uygun araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi olduğuna karar verilmiştir. Bu araştırmada 1986-2015 yılları arasında yayımlanmış popüler eğitim dergisi olan Yaşadıkça Eğitim dergisinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın yöntemini, geçmişten gelen olay veya olguların araştırılması ya da bir problemin geçmişle olan ilişkisinin incelenmesini sağlayan tarihsel metot (dokümanter tarih) oluşturmuştur. Tarihsel yöntem, geçmişteki olaylara dair gerçeği bulmak için geçmişin sorgulayıcı bir gözle incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Kayhan, Bağcı ve Erişen, 2019).

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını Yaşadıkça Eğitim dergisi oluşturmaktadır. Yaşadıkça Eğitim dergisi 1986'da

yayımlanmaya başlamasıyla popüler eğitim dergisi olan ve 2015 yılı itibariyle akademik dergiye dönüşen Yaşadıkça Eğitim dergisinin 1986-2015 yılları arasında yayımlanan 125 sayının tamamı oluşturmaktadır. Yıllara göre derginin sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo I
Yaşadıkça Eğitim Dergisinin Yıllara Göre Yayınlanan Sayılarının Dağılımı

Yıllar	1.Sayı	2.Sayı	3.Sayı	4.Sayı	5.Sayı	6.Sayı
1986	X	X				
1987	X					
1988	X	X	X	X	X	
1989	X	X	X	X		
1990	X	X	X	X		
1991	X	X	X	X	X	X
1992	X	X	X	X	X	X
1993	X	X	X	X	X	X
1994	X	X	X	X	X	X
1995	X	X	X	X	X	X
1996	X	X	X	X	X	X
1997	X	X	X	X	X	X
1998	X	X	X	4 ve 5.Sayılar	Birleştirilmiş	
1999	X	X	X	X		
2000	X	X	X	X		
2001	X	X	X	X		
2002	X	2 ve 3.Sayılar	Birleştirilmiş	X		
2003	X	X	X	X		
2004	X	X	3 ve 4.Sayılar	Birleştirilmiş		
2005	X	X	X	X		
2006	X	X	X	X		
2007	X	2 ve 3.Sayılar	Birleştirilmiş	X		
2008	X	X	X	X		
2009	X	X	X	X		
2010	X	X	X	X		
2011	X	X	X	X		
2012	X	X	X	X		
2013	X	X	X	X		
2014	X					
2015	X					

Yaşadıkça Eğitim dergisi 1986-2015 yılları arasında popüler eğitim dergisi, 2015 yılı itibariyle akademik bir dergi olma özelliğine sahiptir. Bu araştırmada Yaşadıkça Eğitim dergisinin popüler eğitim dergisi olan sayıları incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın veri kaynağını Yaşadıkça Eğitim dergisinin 1986-2015 yılları arasında yayımlanan 125 sayısı içinden "Erken Çocukluk Dönemi" ile ilgili konular oluşturmaktadır. Derginin tüm sayıları Yaşadıkça Eğitim dergisi arşivinden elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Makale sınıflama formu. Araştırma kapsamında yer alan her makale Makale Sınıflama Formu kullanılarak betimsel analizine tabi tutulmuştur. Makale Sınıflama Formu Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilmiş olup bu çalışmada revize edilerek kullanılmıştır. Revize edilen form, erken çocukluk eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesi tarafından incelenerek formun kapsam geçerliği sağlanmıştır. Form, temel olarak dokuz bölümden oluşmaktadır: Makalenin künyesi, konusu, odaklandığı gelişim alanları, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklem, veri analiz yöntemleri, bulgular ve sonuçlar.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde Sözbilir ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen, araştırmacılar tarafından bu araştırma için revize edilen Makale Sınıflama Formu'nun kapsam geçerliliğini sağlayabilmek alanında uzman

üç doktor öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda form yeniden düzenlenmiştir. Derginin rastgele seçilen üç sayısını araştırmacı form üzerinde kodlamıştır. Formun güvenirliliğini ölçmek için araştırmacının kodladığı dergiler başka bir araştırmacı tarafından farklı bir zamanda kodlanmıştır. Araştırmanın güvenirliği kodlayıcılar arası uyum yüzdesi (percent of agreement) indeksi kullanılarak belirlenmiştir. Kodlamanın kodlayıcılar arası uyumunu belirlemek için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Güvenirlik = Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı) formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi oranı .90 bulunmuştur. Kodlayıcılar arası uyumun .80'den yüksek olması nedeniyle araştırmada oluşturulan formun ve veri analizinin güvenirliği uygun bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994).

Veri Analizi

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak ulaşılan dergilerin içerik ve betimsel analizi yapılmıştır. İçerik analizi bir veya birçok metnin içindeki sözcükler, kavramlar, deyim veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve anlamak, onları sayıya dökmek ve vaka ile ilgili bilgi edinilmesi için kullanılır (Seggie ve Bayburt, 2017). Betimsel analizde ise elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da her bir makale Makale Sınıflama Formu kullanılarak incelenmiş ve ardından istatistik için kullanılan programa veri girişi yapılmıştır. Makale Sınıflama Formu'nun makalenin künyesi, konusu, odaklandığı gelişim alanları, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz teknikleri kısımları betimsel analiz ile incelenmiştir. Her bir makale formda yer alan ve önceden belirlenmiş kategorilere göre sınıflandırılmıştır.

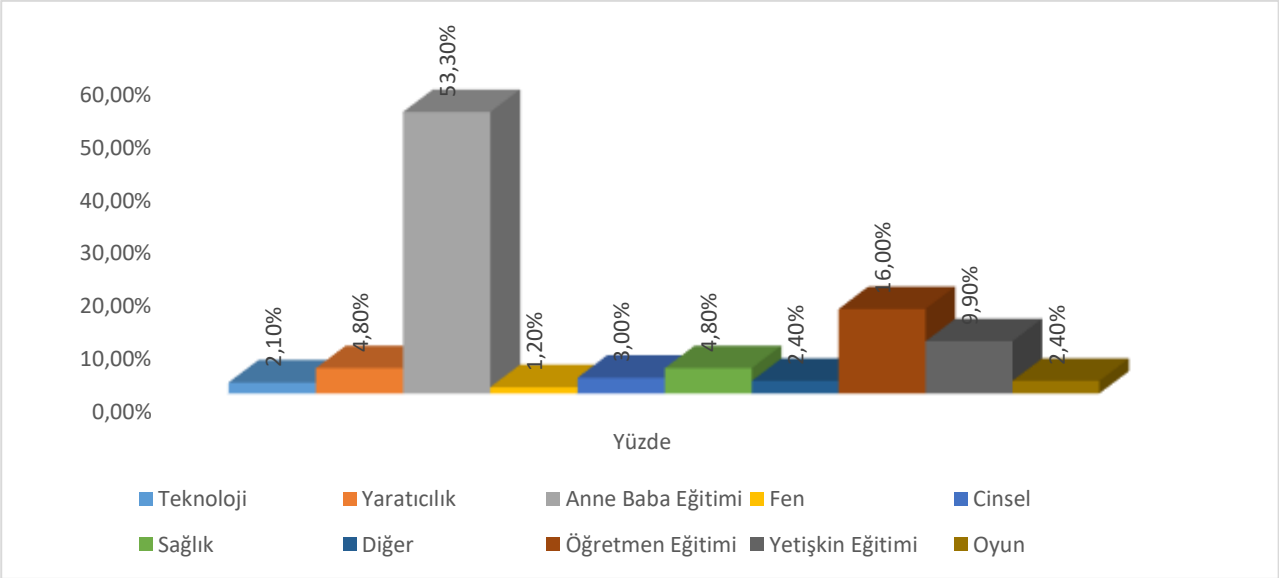
Bulgular

1986-2015 yılları arasında popüler eğitim dergisi olarak Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin konu olarak dağılımını incelemeyi amaçlayan "Erken çocukluk döneminde gündem olan çalışmaların dağılımı nedir?" alt amacına yönelik analiz sonuçları frekans ve yüzdeleri Tablo 2 ve Grafik 1'de verilmiştir.

Tablo II
Gündem Olan Konuların Dağılımı

Gündem Olan Konular	f	%
Anne Baba Eğitimi	177	53,3%
Öğretmen Eğitimi	53	16,0%
Yetişkin Eğitimi	33	9,9%
Yaratıcılık	16	4,8%
Sağlık	16	4,8%
Cinsel Eğitim	10	3,1%
Oyun	8	2,4%
Diğer*	8	2,4%
Teknoloji	7	2,1%
Fen Eğitimi	4	1,2%
Toplam	332**	100,0%

* Birden fazla işaretleme
**Hareket eğitimi, Sanat eğitimi, Eğitimle yetkili kişilere eğitim, Okulöncesi eğitimle ilgilenen kurum ve kuruluşlar için eğitim, Okulöncesi eğitimde program eğitimi konularını içermektedir.



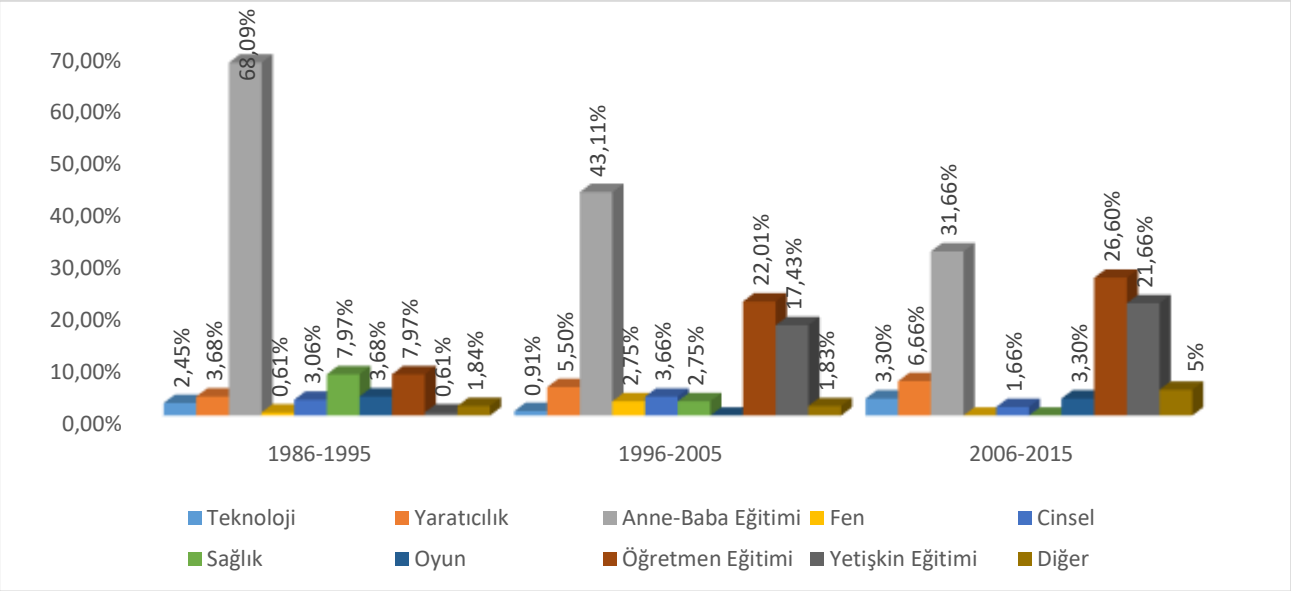
Grafik 1. Gündem olan konuların dağılımı

Tablo 2 ve Grafik 1'de 1986-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 177 (%53,3) makalede en çok değinilen konunun anne baba eğitimi konusunun olduğu en az değinilen konunun ise 4 (%1,2) makale ile fen eğitimi olduğu belirlenmiştir. Sırasıyla 53 (%16) makalede öğretmen eğitimi, 33 (%9,9) makalede yetişkin eğitimi, 16 (%4,8) makalede yaratıcılık ve sağlık, 10 (%3) makalede cinsel eğitim, 8 (%2,4) makalede oyun ve diğer ve son olarak 7 (%2,1) makalede teknolojiye yer verildiği görülmüştür.

1986-2015 yılları arasında popüler eğitim dergisi olarak Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin 10'ar yıllık periyotlar halinde incelemeyi amaçlayan "10'ar yıllık değerlendirme yapıldığında gündem olan çalışmalar nelerdir?" alt amacına yönelik analiz sonuçları frekans ve yüzde olarak Tablo 3 ve Grafik 2'de verilmiştir.

Tablo III
10'ar Yıllık Periyotta Gündem Olan Çalışmaların Dağılımı

Gündem Olan Konular		**Yıllar**		
		1986-1995	**1996-2005**	**2006-2015**
Teknoloji	f	4	1	2
	%	2,45%	0,91%	3,3%
Yaratıcılık	f	6	6	4
	%	3,68%	5,5%	6,66%
Anne-Baba Eğitimi	f	111	47	19
	%	68,09%	43,11%	31,66%
Fen Eğitimi	f	1	3	0
	%	0,61%	2,75%	0,0%
Cinsel Eğitim	f	5	4	1
	%	3,06	3,66%	1,66%
Sağlık	f	13	3	0
	%	7,97%	2,75%	0,0%
Oyun	f	6	0	2
	%	3,68	0,0%	3,3%
Öğretmen Eğitimi	f	13	24	16
	%	7,97%	22,01%	26,6%
Yetişkin Eğitimi	f	1	19	13
	%	0,61%	17,43%	21,66%
Diğer	f	3	2	3
	%	1,84%	1,83%	5%
Toplam	f	163	109	60



Grafik 2. 10'ar yıllık periyotta gündem olan konuların dağılımı

Tablo 3 ve Grafik 2'de 1986-1995 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 111 (%68) makalede en çok değinilen konunun anne baba eğitimi konusunun, en az değinilen konunun ise 1 (%0,6) ile fen eğitimi ve yetişkin eğitimi olduğu belirlenmiştir. Sırasıyla 13 (%7,9) makalede sağlık ve öğretmen eğitimi, 6 (%3,6) makalede yaratıcılık ve oyun eğitimi, 5 (%3) makalede cinsel eğitim, 4 (%2,4) makalede teknoloji ve 3 (%1,8) makalede diğer konulara yer verildiği görülmüştür.

1996-2005 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 47 (%43,1) makalede en çok değinilen konunun anne baba eğitimi olduğu, en az değinilen konunun ise 1 (%0,9) ile teknoloji olduğu belirlenmiştir. Sırasıyla 24 (%22) makalede öğretmen eğitimi, 19 (%17,4) makalede yetişkin eğitimi, 6 (%5,5) makalede yaratıcılık, 4 (%3,6) makalede cinsel eğitim, 3 (%2,7) makalede fen eğitimi ve 2 (%1,8) makalede diğer konulara yer verildiği görülmüştür. 1996-2005 yılları arasında yayınlanan makalelerin kapsamı ve konuları incelendiğinde oyun eğitimine yer verilmediği saptanmıştır.

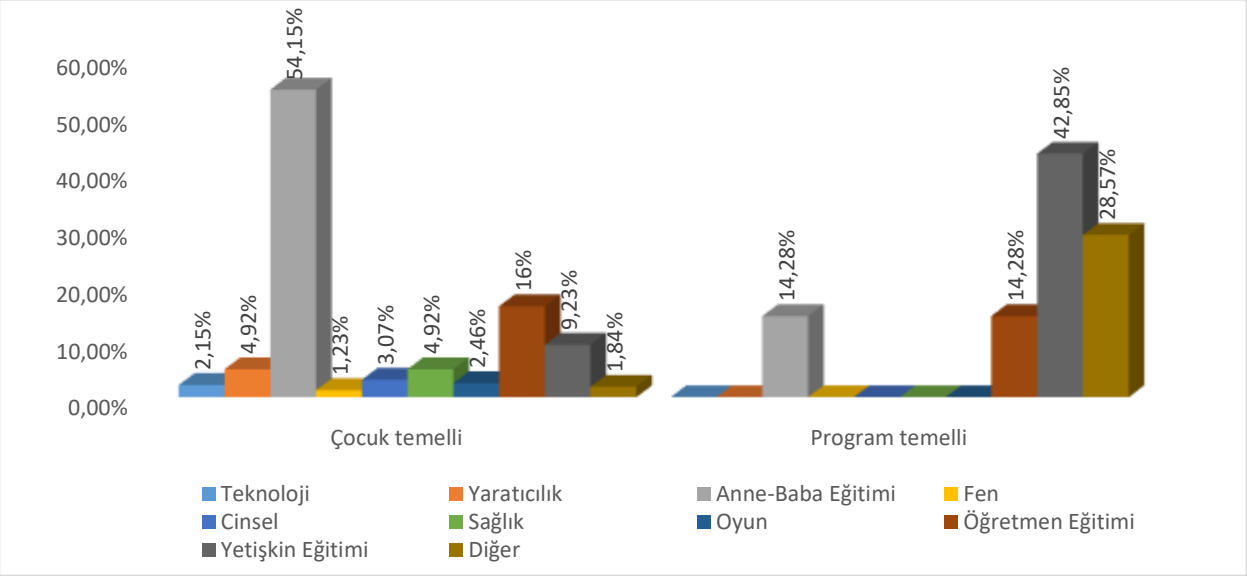
2006-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 19 (%31,6) makalede en çok değinilen konunun anne baba eğitimi konusunun olduğu, en az değinilen konunun ise 1 (%1,6) ile cinsel eğitim olduğu belirlenmiştir. Sırasıyla 16 (%26,6) makalede öğretmen eğitimi, 13 (%21,6) makalede yetişkin eğitimi, 4 (%6,6) makalede yaratıcılık, 3 (%5) makalede diğer ve 2 (%3,3) makalede oyun eğitimi konularına yer verildiği görülmüştür. 2006-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuları incelendiğinde fen ve sağlık eğitimi konularına yer vermediği saptanmıştır.

1986-2015 yılları arasında popüler eğitim dergisi olarak Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin odaklanılan pedagojik uygulamalar bağlamında incelemeyi amaçlayan "Erken çocukluk döneminde gündem olan çalışmalar hangi pedagojik uygulamalara odaklanmıştır?" alt amacına yönelik analiz sonuçları frekans ve yüzde olarak Tablo 4 ve Grafik 3'te verilmiştir.

Tablo IV
Odaklanılan Pedagojik Uygulama ile Gündem Olan Konuların Dağılımı

Gündem Olan Konular		**Odaklanılan Pedagojik Uygulamalar**	
		Çocuk temelli	**Program temelli**
Teknoloji	f	7	0
	%	2,15%	0,0%
Yaratıcılık	f	16	0
	%	4,92%	0,0%
Anne-Baba Eğitimi	f	176	1
	%	54,15%	14,28%
Fen Eğitimi	f	4	0

	%	1,23%	0,0%
Cinsel Eğitim	f	10	0
	%	3,07	0,0%
Sağlık	f	16	0
	%	4,92%	0,0%
Oyun	f	8	0
	%	2,46	0,0%
Öğretmen Eğitimi	f	52	1
	%	16%	14,28%
Yetişkin Eğitimi	f	30	3
	%	9,23%	42,85%
Diğer	f	6	2
	%	1,84%	28,57%
Toplam	f	325	7



Grafik 3. Odaklanılan pedagojik uygulama ile gündem olan konuların dağılımı

Tablo 4 ve Grafik 3'te 1986-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 325 (%97,8) makalede çocuk temelli ve 7 (%2,2) makalede program temelli uygulama olduğu belirlenmiştir.

1986-2015 yılları arasında popüler eğitim dergisi olarak Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin odaklandığı çocuk temelli pedagojik uygulamalar incelendiğinde, 176 (%54,1) makalede en çok değinilen konunun anne baba eğitimi konusu olduğu, en az değinilen konunun ise 4 (%1,2) makalede fen eğitimi olduğu belirlenmiştir. Sırasıyla 52 (%16) makalede öğretmen eğitimi, 30 (%9,2) makalede yetişkin eğitimi, 16 (%4,9) makalede yaratıcılık ve sağlık eğitimi, 10 (%3) makalede cinsel eğitim, 8 (%2,4) makalede oyun, 7 (%2,1) makalede teknoloji eğitimi ve 6 (%1,8) makalede diğer konulara yer verdiği görülmüştür.

1986-2015 yılları arasında popüler eğitim dergisi olarak Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin odaklandığı program temelli pedagojik uygulamalar incelendiğinde, 3 (%42,8) makalede en çok değinilen konunun yetişkin eğitimi konusu olduğu ve en az değinilen konunun ise 1 (%14,2) makalede anne baba ve öğretmen eğitimi olduğu belirlenmiştir. En fazla değinilen ikinci konu 2 (%28,5) makalede diğer konusu olduğu görülmüştür. Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin odaklandığı çocuk temelli pedagojik uygulamalar incelendiğinde teknoloji, yaratıcılık, fen, cinsel, sağlık ve oyun eğitimi konularına değinilmediği görülmüştür.

1986-2015 yılları arasında popüler eğitim dergisi olarak Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin odaklanılan gelişim alanı bağlamında incelemeyi amaçlayan

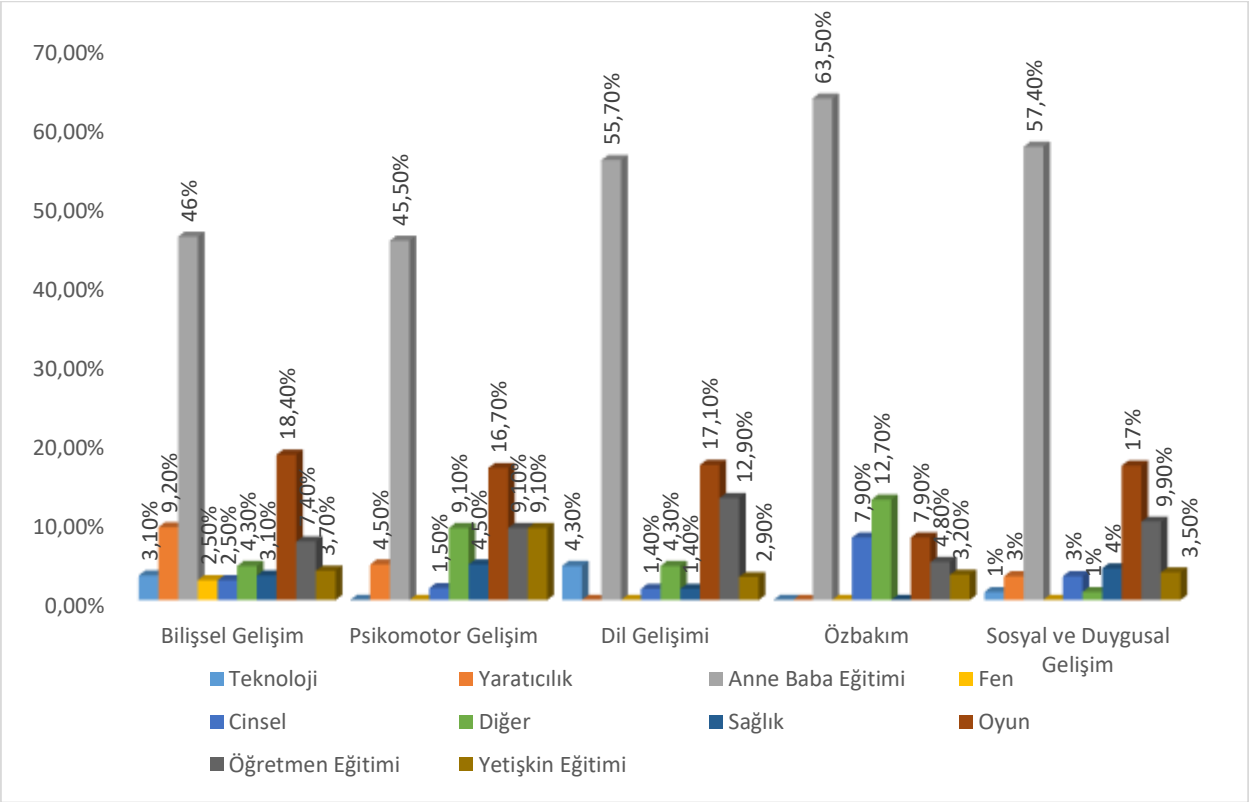
"Erken çocukluk döneminde gündem olan çalışmalar hangi gelişim alanlarına odaklanmıştır?" alt amacına yönelik analiz sonuçları frekans ve yüzdeleri Tablo 5 ve Grafik 4'te verilmiştir.

Tablo V

Odaklanılan Gelişim Alanı ile Gündem Olan Çalışmaların Dağılımı

Odaklanılan Gelişim Alanları ve Beceriler		Konular										
		Teknoloji	Yaratıcılık	Anne Baba Eğitimi	Fen Eğitimi	Cinsel Eğitim	Diğer	Sağlık	Oyun	Öğretmen Eğitimi	Yetişkin Eğitimi	Toplam
Bilişsel	f	5	15	75	4	4	7	5	30	12	6	163
	%	3,1	9,2	46,0	2,4	2,4	4,3	3,1	18,4	7,4	3,7	(%28,9)
Psikomotor	f	0	3	30	0	1	6	3	11	6	6	66
	%	0,0	4,5	45,5	0,0	1,5	9,1	4,5	16,7	9,1	9,1	(%11,7)
Dil	f	3	0	39	0	1	3	1	12	9	2	70
	%	4,3	0,0	55,7	0,0	1,4	4,3	1,4	17,1	12,9	2,9	(%12,4)
Sosyal ve Duygusal	f	2	6	116	0	6	2	8	35	20	7	202
	%	1,0	3,0	57,4	0,0	3,0	1,0	4,0	17,2	9,9	3,5	(%35,8)
Özbakım Becerileri	f	0	0	40	0	5	8	0	5	3	2	63
	%	0,0	0,0	63,5	0,0	7,9	12,7	0,0	7,9	4,8	3,2	(%11,2)
Toplam	f	10	24	300	4	17	26	17	93	50	23	564* (%100)

* Birden fazla işaretleme



Grafik 4. Odaklanılan gelişim alanı ile gündem olan konuların dağılımı

1986-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 202 (%35,8) makalede sosyal ve duygusal gelişim en çok değinilen gelişim alanı olarak belirlenmiştir. Sosyal ve duygusal gelişim alanında konu dağılımı incelendiğinde, 116 (%57,4) makalede en çok değinilen konunun anne baba eğitimi konusunun olduğu ve en az değinilen konunun ise 2 (%1) makalede diğer ve teknoloji olduğu belirlenmiştir. Sırasıyla 35 (%17) makalede oyun, 20 (%9,9) makalede öğretmen eğitimi, 8 (%4) makalede sağlık, 7 (%3,5) makalede yetişkin eğitimi ve 6 (%3) makalede cinsel ve yaratıcılık eğitimi konularına yer verildiği görülmüştür. Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan

makalelerin sosyal ve duygusal gelişime odaklanan makalelerde fen eğitimi konusuna değinilmediği görülmüştür.

1986-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 163 (%28,9) makalede bilişsel gelişim en çok değinilen ikinci gelişim alanı olarak belirlenmiştir. Bilişsel gelişim alanının konu dağılımı incelendiğinde, 75 (%46) makalede en çok değinilen konunun anne baba eğitimi konusunun olduğu ve en az değinilen konunun ise 4 (%2,5) makalede fen ve cinsel eğitim olduğu belirlenmiştir. Sırasıyla 30 (%18,4) makalede oyun, 15 (%9,2) makalede yaratıcılık eğitimi, 12 (%7,4) makalede öğretmen eğitimi, 7 (%4,3) makalede diğer, 6 (%3,7) makalede yetişkin eğitimi ve 5 (%3,1) makalede sağlık ve teknoloji eğitimi konularına yer verildiği görülmüştür.

1986-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 70 (%12,4) makalede dil gelişim en çok değinilen üçüncü gelişim alanı olarak belirlenmiştir. Dil gelişim alanının konu dağılımı incelendiğinde, 39 (%55,7) makalede en çok değinilen konunun anne baba eğitimi konusunun olduğu ve en az değinilen konunun ise 1 (%1,4) makalede sağlık ve cinsel eğitim olduğu belirlenmiştir. Sırasıyla 12 (%17,1) makalede oyun, 9 (%12,9) makalede öğretmen eğitimi ve 3 (%4,3) makalede diğer ve teknoloji eğitimi konularına yer verildiği görülmüştür. Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin dil gelişimine odaklanan makalelerde fen ve yaratıcılık eğitimi konularına değinilmediği görülmüştür.

1986-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 66 (%11,7) makalede psikomotor gelişim en çok değinilen dördüncü gelişim alanı olarak belirlenmiştir. Psikomotor gelişim alanının konu dağılımı incelendiğinde, 30 (%45,5) makalede en çok değinilen konunun anne baba eğitimi konusunun olduğu ve en az değinilen konunun ise 3 (%4,5) makalede yaratıcılık ve sağlık eğitimi olduğu belirlenmiştir. Sırasıyla 11 (%16,7) makalede oyun ve 6 (%9,1) makalede diğer, öğretmen ve yetişkin eğitimi konularına yer verildiği görülmüştür. Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin psikomotor gelişime odaklanan makalelerde fen ve teknoloji eğitimi konularına değinilmediği görülmüştür.

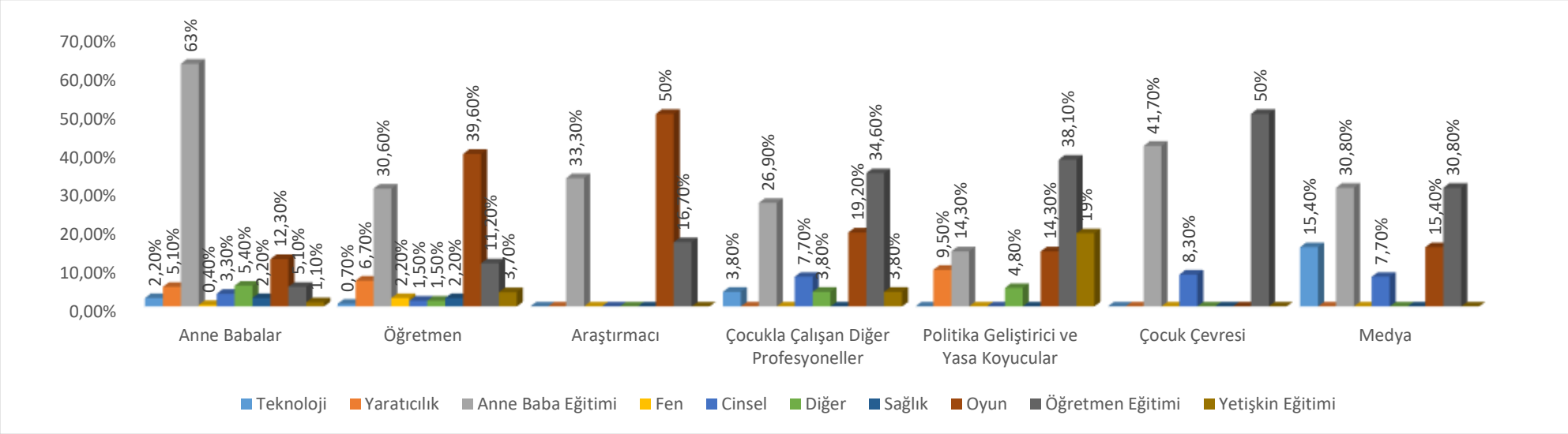
1986-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 63 (%11,1) makalede özbakım en az değinilen beşinci gelişim alanı olarak belirlenmiştir. Özbakımın konu dağılımı incelendiğinde, 40 (%63,5) makalede en çok değinilen konunun anne baba eğitimi konusunun olduğu ve en az değinilen konunun ise 2 (%3,2) makalede yetişkin eğitimi olduğu belirlenmiştir. Sırasıyla 8 (%12,7) makalede diğer, 5 (%7,9) makalede oyun ve cinsel eğitim ve 3 (%4,8) makalede öğretmen eğitimi konularına yer verildiği görülmüştür. Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin özbakıma odaklanan makalelerde fen, sağlık, yaratıcılık ve teknoloji eğitimi konularına değinilmediği görülmüştür.

1986-2015 yılları arasında popüler eğitim dergisi olarak Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin geliştirilen öneri bağlamında incelemeyi amaçlayan "Erken çocukluk döneminde gündem olan çalışmalar hangi önerileri geliştirmiştir?" alt amacına yönelik analiz sonuçları frekans ve yüzde olarak Tablo 6 ve Grafik 5'te verilmiştir.

Tablo VI

Geliştirilen Öneri ile Gündem Olan Çalışmaların Dağılımı

Geliştirilen Öneriler		Gündem Olan Konular										
		Teknoloji	**Yaratıcılık**	**Anne Baba Eğitimi**	**Fen Eğitimi**	**Cinsel Eğitim**	**Sağlık**	**Oyun**	**Yetişkin Eğitimi**	**Öğretmen Eğitimi**	**Diğer**	**Toplam**
Anne Baba	f	6	14	174	1	9	6	34	3	14	15	276 (%56,6)
	%	2,2	5,1	63,0	0,4	3,3	2,2	12,3	1,0	5,1	5,4	
Öğretmen	f	1	9	41	3	2	3	53	5	15	2	134 (%27,4)
	%	,7	6,7	30,6	2,2	1,5	2,2	39,6	3,7	11,2	1,5	
Araştırmacı	f	0	0	2	0	0	0	3	0	1	0	6 (%1,2)
	%	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	16,7	0,0	
Çocukla çalışan diğer profesyoneller	f	1	0	7	0	2	0	5	1	9	1	26 (%5,4)
	%	3,8	0,0	26,9	0,0	7,8	0,0	19,3	3,8	34,6	3,8	
Politika Geliştirici ve Yasa Koyucular	f	0	2	3	0	0	0	3	4	8	1	21 (%4,3)
	%	0,0	9,5	14,3	0,0	0,0	0,0	14,3	19,0	38,1	4,8	
Çocuk Çevresi	f	0	0	5	0	1	0	0	0	6	0	12 (%2,4)
	%	0,0	0,0	41,7	0,0	8,3	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	
Medya	f	2	0	4	0	1	0	2	0	4	0	13 (%2,7)
	%	15,4	0,0	30,8	0,0	7,7	0,0	15,4	0,0	30,8	0,0	
Toplam	f	10	25	236	4	15	9	100	13	57	19	488* (%100)



Grafik 5: Geliştirilen öneri ile gündem olan konuların dağılımı

1986-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 276 (%56,5) makalede en çok önerinin anne babalar için geliştirildiği belirlenmiştir. Anne babalar için geliştirilen önerilerin konu dağılımları incelendiğinde, 174 (%63) makalede en çok değinilen konunun anne baba eğitimi konusunun olduğu ve en az değinilen konunun ise 1 (%0,4) makalede fen eğitimi olduğu belirlenmiştir. Sırasıyla 34 (%12,3) makalede oyun eğitimi, 15 (%5,4) makalede diğer, 14 (%5,1) makalede yaratıcılık ve öğretmen eğitimi, 9 (%3,3) makalede cinsel eğitim, 6 (%2,2) makalede sağlık ve teknoloji eğitimi ve 3 makalede (%1,1) yetişkin eğitimi konularına yer verildiği görülmüştür.

1986-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 134 (%27,4) makalede öğretmenlere öneri en çok geliştirilen ikinci öneri olmuştur. Öğretmenler için geliştirilen önerilerin konu dağılımları incelendiğinde, 53 (%39,6) makalede en çok değinilen konunun oyun eğitimi konusunun olduğu ve en az değinilen konunun ise 1 (%0,7) makalede teknoloji olduğu belirlenmiştir. Sırasıyla 41 (%30,6) makalede anne baba eğitimi, 15 (%11,2) makalede öğretmen eğitimi, 9 (%6,7) makalede yaratıcılık eğitimi, 5 (%3,7) makalede yetişkin eğitimi, 3 (%2,2) makalede sağlık ve fen eğitimi ve 2 makalede (%1,5) diğer ve cinsel eğitim konularına yer verildiği görülmüştür.

1986-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 26 (%5,3) makalede çocukla çalışan diğer profesyonellere öneri en çok geliştirilen üçüncü öneri olmuştur. Çocukla çalışan diğer profesyoneller için geliştirilen önerilerin konu dağılımları incelendiğinde, 9 (%34,6) makalede en çok değinilen konunun öğretmen eğitimi konusunun olduğu ve en az değinilen konunun ise 1 (%3,8) makalede diğer, teknoloji ve yetişkin eğitimi olduğu belirlenmiştir. Sırasıyla 7 (%26,9) makalede anne baba eğitimi, 5 (%19,2) makalede oyun eğitimi ve 2 makalede (%7,7) cinsel eğitim konularına yer verildiği görülmüştür. Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin çocukla çalışan diğer profesyoneller için geliştirilen önerilerde yaratıcılık, fen ve sağlık eğitimi konularına değinilmediği görülmüştür.

1986-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 21 (%4,3) makalede politika geliştirici ve yasa koyuculara öneri en çok geliştirilen dördüncü öneri olmuştur. Politika geliştirici ve yasa koyucular için geliştirilen önerilerin konu dağılımları incelendiğinde, 8 (%38,1) makalede en çok değinilen konunun öğretmen eğitimi konusunun olduğu ve en az değinilen konunun ise 1 (%4,8) makalede diğer olduğu belirlenmiştir. Sırasıyla 4 (%19) makalede yetişkin eğitimi, 3 (%14,3) makalede oyun ve anne baba eğitimi ve 2 makalede (%9,5) yaratıcılık eğitimi konularına yer verildiği görülmüştür. Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin politika geliştirici ve yasa koyucular için geliştirilen önerilerde teknoloji, fen, sağlık ve cinsel eğitim konularına değinilmediği görülmüştür.

1986-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 13 (%2,6) makalede medya için öneri en çok geliştirilen beşinci öneri olmuştur. Medya için geliştirilen önerilerin konu dağılımları incelendiğinde, 4 (%30,8) makalede en çok değinilen konunun anne baba ve öğretmen eğitimi konusunun olduğu ve en az değinilen konunun ise 1 (%7,7) makalede cinsel eğitim olduğu belirlenmiştir. En fazla değinilen ikinci konu 2 (%15,4) makalede oyun ve teknoloji eğitimi olduğu görülmüştür. Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin medya için geliştirilen önerilerde teknoloji, fen, diğer, sağlık ve cinsel yetişkin eğitim konularına değinilmediği görülmüştür.

1986-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 12 (%2,4) makalede çocuk çevresi için öneri en çok geliştirilen altıncı öneri olmuştur. Çocuk çevresi için geliştirilen önerilerin konu dağılımları incelendiğinde, 6 (%50) makalede en çok değinilen konunun öğretmen eğitimi konusunun olduğu ve en az değinilen konunun ise 1 (%8,3) makalede cinsel eğitim olduğu belirlenmiştir. En fazla değinilen ikinci konu 5 (%41,7) makalede anne baba eğitimi olarak belirlenmiştir. Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin çocuk çevresi için geliştirilen önerilerde teknoloji, yaratıcılık, fen, diğer, sağlık, oyun ve yetişkin eğitim konularına değinilmediği görülmüştür.

1986-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerin kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, 6 (%1,2)

makalede araştırmacılar için öneri en az geliştirilen öneri olmuştur. Araştırmacılar için geliştirilen önerilerin konu dağılımları incelendiğinde, 3 (%50) makalede en çok değinilen konunun oyun eğitimi konusunun olduğu ve en az değinilen konunun ise 1 (%16,7) makalede öğretmen eğitimi olduğu belirlenmiştir. En fazla değinilen ikinci konu 2 (%33,3) makalede anne baba eğitimi olarak belirlenmiştir. Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan makalelerin araştırmacılar için geliştirilen önerilerde teknoloji, yaratıcılık, fen, cinsel, diğer, sağlık ve yetişkin eğitim konularına değinilmediği görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre en çok değinilen konu olan anne baba eğitimi tüm dağılımın %53,3'ünü oluştururken diğer tüm konular %46,7'sini oluşturmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde bu çalışmayı destekler nitelikte sonuca sahip çalışmalarda Özel ve Zelyurt (2016), anne baba eğitimi sayesinde ebeveynlerin çocukları ile iletişimlerinin güçlendiğini, Bolat (2011) ise anne baba eğitiminin hem ebeveyne hem çocuğa önemli derecede katkısı olduğu saptamıştır. Bu araştırmalara ek olarak Özmen (2013), anne baba eğitim programının çocuklardaki davranış sorunları ve anne babalarının depresyon düzeylerine etkisi adlı araştırmada anne baba eğitimi sayesinde çocukların davranış sorunlarında azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ışığında Yaşadıkça Eğitim dergisinde anne baba eğitimine önem verilmesi, çocuğun bütünsel gelişimine önem verildiğini göstermektedir.

Anne baba eğitiminden sonra en çok değinilen konu 53 (%16) makalede öğretmen eğitimi olmuştur. Kefi (2016), erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin bilim öğretmede mesleki gelişimleri amacıyla dünyada geliştirilmiş program/projelerin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimleri için nitelikli kaynakların büyük öneme sahip olduğunu ve bu kaynakların etkili şekilde kullanımı ile öğretmenlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarla daha etkili iletişim kurabildiklerini tespit etmiştir. Bu sonuca göre öğretmen eğitiminin erken çocukluk dönemi için önemli olduğu söylenebilir. Yaşadıkça Eğitim dergisinde yayımlanan erken çocukluk dönemini kapsayan makalelerin daha çok anne baba, öğretmen ve yetişkinlere yönelik olarak yayımlandığı görülmektedir. Çocuğun büyük zamanını ev ve okulda geçirdiği göz önüne alındığında yayımlanan makalelerin anne baba, öğretmen ve yetişkinlere yönelik olması yayın politikasının daha çok yetişkinlere yönelik olduğunu, odak ve kapsamının da çocuğun bakım ve eğitimini üstelenenlerin desteklenmesine yönelik olduğu söylenebilir.

Yayımlanan makalelerin 10'ar yıllık kapsamı ve konuların dağılımı incelendiğinde, en fazla konuya 1986-1995 yılları arasında değinilmiştir. En fazla konuya sırasıyla 1996-2005 ve 2006-2015 yıllarında yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda Yaşadıkça Eğitim dergisinde zamanla erken çocukluk dönemi eğitimi için yayımlanan makale sayısında azalma olduğu söylenebilir.

Yaşadıkça Eğitim dergisinde yayımlanan erken çocukluk dönemini kapsayan makalelerin farklı on konuya odaklandığı tespit edilmiştir. 1986-1995 yıllarını kapsayan dönemde tüm konulara değinilmiş ve en az değinilen konu 1 (%0,6) makalede yetişkin eğitimi olmuştur. Bu veri, çocuğun bakımı için anne babanın sorumlu tutulduğu ve çevresindeki diğer kişilerin çocuğun bakımında daha az rolünün olduğu yönünde değer göstermektedir. Bu bağlamda dergi dönem toplumuna ayna olacak şekilde yayın hayatına devam etmiştir (Parlak, 2016; Uğur, 2018).

Yayımlanan makalelerin odaklandığı pedagojik alana göre dağılımda çocuk temelli uygulamaya 325 (%97,8) makalede odaklanılırken, program temelli uygulamaya 7 (%2,2) makalede odaklanıldığı bulunmuştur. Bu bağlamda Yaşadıkça Eğitim dergisinde yayımlanan makalelerin çocuk odaklı şekilde yayın hayatına devam ettiği söylenebilir. Yaşadıkça Eğitim dergisi tarafından yayımlanan makalelerin çocuk odaklı olarak ebeveynlerin bilgilendirilmesine önem verilmesi, erken çocukluk dönemindeki çocuğun yüksek yararının gözetildiğini gözler önüne sermektedir. Elde edilen bu bulgu, bu konu ile ilgili yapılmış çalışmalarla örtüşmektedir (Aksoy ve Ulutaş, 2014; Kartal, 2005; Öngider, 2013).

Program temelli olarak yayımlanan makaleler anne baba, yetişkin ve öğretmen eğitimi ve diğer konularını kapsamaktadır. Erken çocukluk dönemini kapsayan makalelerde program odaklı (%2,2) makale oranı düşük bulunmuştur. Ünver ve Erdamar (2015), erken çocukluk döneminde program geliştirmenin daha çok

öğretmenlerin işi olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu araştırma ile doğru orantılı bulunmuştur.

Yayımlanan makalelerin odaklandığı gelişim alana göre dağılımda 202 (%35,8) makalede sosyal ve duygusal gelişim olmuştur. Bu veriyi sırasıyla 163 (%28,9) makalede bilişsel gelişim, 70 (%12,4) makalede dil gelişimi, 66 (%11,7) makalede psikomotor gelişim ve 63 (%11,1) makalede özbakım izlemiştir. Bu bağlamda Yaşadıkça Eğitim dergisinde erken çocukluk dönemindeki çocuklar için en çok sosyal ve duygusal gelişimin önemsendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Sosyal ve duygusal gelişimi desteklenen çocuklarda kendi duygularını anlama, başkalarının duygularını anlama, kendini kolayca ifade edebilme vb. sonuçlar elde edilmiştir (Özyürek ve Ceylan, 2014; Saltalı, 2010). Odaklanılan sosyal ve duygusal gelişim alanının en fazla değindiği konu 116 (%57,4) makalede anne baba eğitimi olmuştur. Kandır ve Alpan (2008), tarafından yapılan araştırmada erken çocukluk döneminde çocukların, sosyal ve duygusal gelişimlerinin artması için ebeveynlerin çocuklarını destekleme gerekliliğini belirtilmiştir. Elde edilen veriler, 163 (%28,9) makalede bilişsel gelişime de büyük oranda odaklanıldığını göstermektedir. Bu bağlamda Yaşadıkça Eğitim dergisinin incelenen makalelerinde erken çocukluk döneminde çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri kadar bilişsel gelişimlerinin de önemli olduğu verisine ulaşılabilmektedir. Bilişsel gelişim içerisinde en çok değinilen konu 75 (%46) makalede anne baba eğitimi olmuştur. Dolayısıyla bilişsel gelişim için anne baba faktörünün erken çocukluk döneminde büyük öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Kol (2011), tarafından yapılan araştırmada ailenin bilinç düzeyi ve erken çocukluk dönemindeki çocuğa sağladığı zengin ortamla çocuğun bilişsel gelişimi arasında doğru orantı bulunmuştur.

Geliştirilen öneriler incelendiğinde sonucunda en fazla öneri 276 (%56,5) makalede anne babalara yönelik olmuştur. Anne babaların çocukları ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri, onlarla oyun oynayabilmeleri, çocukları için zengin uyarıcılı ortamlar hazırlayabilmeleri ve gelişimlerini destekleyebilmeleri konusunda uzman desteğine ihtiyaçları bulunmaktadır. Çocukların becerilerini geliştirmenin en etkili yolu anne baba eğitim programlarıdır (Kelly, Morisset, Barnard, Hammond ve Booth, 1996; Kılınç ve Aral, 2015). Bu bağlamda anne babanın bilinçlilik düzeyi ile çocuğun hayata karşı tutumu ve olumlu yönde hazırlanışı doğru orantılıdır. Dolayısıyla araştırma kapsamında incelenen Yaşadıkça Eğitim dergisinde yayımlanan makalelerin büyük oranda anne babalara (%56,5) öneri veriyor olması erken çocukluk dönemindeki gereksinime göre yayın yaptığının göstergesidir. Geliştirilen öneriler incelendiğinde gündem olan konular içerisinde 134 (%27,4) makalede öğretmene öneriler ikinci sırada bulunmaktadır. Erken çocukluk döneminde anne babadan sonra en fazla zaman geçirilen kişi olan öğretmenin çocuğun gelişimindeki yeri yadsınamaz. Dolayısıyla öğretmene verilen öneriler doğrultusunda öğretmenin de kendisini geliştirmesi çocuğun yararına olacaktır. Yapılan araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011; Çetintaş ve Yazıcı, 2016; Ünal ve Akman, 2006; Yalçın ve diğerleri, 2017). Öğretmenlere öneriler içerikli makalelerin, en fazla odaklandığı konu 53 (%39,6) makalede oyun eğitimi olmuştur.

Öneriler

Bu bölümde Yaşadıkça Eğitim dergisi bulgularına paralel olarak popüler eğitim dergisi olan dergilere şu öneriler geliştirilmiştir;

1. Erken çocukluk eğitiminde meydana gelen değişimlerin izlenmesi, ortaya çıkan yeni uygulamaların tanıtımı ve çocuk ve ailenin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak popüler eğitim dergileri yayın politikalarını belirleyebilir.
2. Popüler eğitim dergilerinin yayın politikalarının merkezinde aynı zamanda bilimsel çalışmaları takip ederek alana yön verilebilir.
3. Yurtiçi ve yurtdışı kaynaklı uzun süreli yayın yapmış ve hala yayın yapmaya devam eden dergiler üzerinden karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
4. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda daha az yer verilmiş konularda araştırmacılar teşvik edilebilir, daha az yayınlanan konularda özel sayılar çıkarılabilir.
5. Bu araştırmaya 1986-2015 yılları arasında yayın yapmış olan Yaşadıkça Eğitim dergisi dahil edilmiştir. İleride yapılacak araştırmalar için dergi sayısı artırılarak alınyazına genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: *Makalenin birinci yazarı verilerin toplanması, verilerin analizi, bulguların sunumuna katkıda bulunmuştur. İkinci yazar araştırmanın tasarımı, araştırmanın yeniden gözden geçirilerek düzenlenmesine, analiz ve yorumların yapılmasına katkı sunmuştur.*

Çatışma beyanı: *Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.*

Destek ve teşekkür: *Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için herhangi kişi ya da kurumlardan fon desteği sağlanmamıştır.*

Editöryal Beyan

Araştırmanın hakemlik süreci misafir editör Dr. Erhan Alabay tarafından yürütülmüştür. Değerlendirme sonrası karar Dr. Erhan Alabay tarafından kaydedilmiştir. Misafir editörün makalenin yazarları ile bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Akgün, E., Yarar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(3), 1-9.

Aksoy, A. B. ve Ulutaş, I. (2014). Child centered attitudes of mothers and maternal self-perception. *International Academic Conference on Social Sciences and Humanities in Prague*. Prague.

Aksoy, P. ve Baran, G. (2018). Dil Gelişimi. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim II 36-72 Ay* (s. 144-171) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Alıcı, C. E. (2018). *Okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan cerebral palsy'li çocukların ince motor becerilerinin oyunla desteklenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arat, M. (2008). *Çalışma yaşamında bireysel temel yetkinlikler ve kazanılmasında okul öncesi dönemde anne baba yetiştirmesinin önemi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Bardak, M. (2010). *I. Meşrutiyet döneminde okul öncesi eğitim (1908-1918)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniveristesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Bolat, E. Y. (2011). *Anne baba eğitiminin beş altı yaş çocuğa sahip anne babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 131-145.

Çağlayan, Ç. (2015). Çocuk ve Çevre. *Türkiye Klinikleri, 1*(2), 32-38.

Çelik, İ. (2018). Noam chomsky ve psiko-linguistik dil gelişim kuramı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(28), 193-208.

Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 172-190.

Çetintaş, B. G. ve Yazıcı, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde anaokulu ve anasınıflarında iki dilli eğitim uygulamaları ve deneyimleri üzerine öğretmen görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities, 6*(2), 173-187.

Demir, Ü. (2016). Sosyal medya kullanımı ve aile iletişimi: Çanakkale'de lise öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Dergisi, 9*(2), 27-50.

Deniz, Ü. ve Kesicioğlu, O. S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(2), 1-13.

Didin, E. ve Köksal Akyol, A. (2018). Bilişsel gelişim. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 242-264) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi, 4*(14), 33-38.

Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitim programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın 6 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, A. ve Efe, E. (2016). Pre-school period of development. *Annals of Nursing and Practice, 1*(2), 1044.

Kayhan, E., Bağcı, Ö. A. ve Erişen, Y. (2019). Sıbyan mektepleri ile okul öncesi öğretim programlarında değerler eğitimi. *İlköğretim Online, 18*(3), 990-1013.

Kaynak, M. (2016). Motor gelişim. E. Arslan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 67-84) içinde. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Kefi, S. (2016). Erken çocukluk öğretmenlerinin bilim öğretmede mesleki gelişimleri amacıyla dünyada geliştirilmiş program/projelerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(39), 343-360.

Kelly, J. F., Morisset, C. E., Barnard, K. E., Hammond, M. A. ve Booth, C. L. (1996). The influence of early mother- child interaction on preschool cognitive/linguistic outcomes in a high-social-risk group. *Infant Mental Health Journal, 17*(4), 310-321.

Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kılınç, F. E. ve Aral, N. (2015). Erken müdahale için bir model: Anne çocuk etkileşim programı. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1*(2), 63-76.

Koçyiğit, S. (2007). *Farklı ülkelerde okul öncesi eğitim kurumlarının gelişimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 1-21.

Küçükturan, G. ve Keleş, S. (2018). Sosyal duygusal gelişim. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim II* (s. 199-243) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs). Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim.* 6 Haziran tarihinde sgb.meb.gov.tr: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf adresinden erişildi.

Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5*(4), 420-440.

Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 36*, 9-34.

Özgün, Ö. (2015). Ebeveynlikle ilgili kuramlar ve araştırmalar. Z. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (s. 72-109) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özmen, S. K. (2013). Anne-baba eğitimi programının çocuklardaki davranış sorunları ve anne-babaların depresyon düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 38*(167), 98-113.

Özyürek, A. ve Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35,* 99-114.

Özyürek, A., Çetin, A., Yıldırım, R., Evirgen, N. ve Ergün, Ş. (2016). Farklı kültürlerde aile çocuk etkileşimlerinin öğretmen bakış açısına göre incelenmesi.*Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(43), 1477-1484.

Parlak, N. K. (2016). İş-Yaşam dengesi açısından çocuk bakım hizmetleri. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 58,* 159-184.

Saltalı, N. D. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Seggie, F. N. ve Bayburt, Y. (2017). Nitel araştırma yöntemlerine giriş. F. N. Seggie ve Y. Bayburt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknil, analiz ve yaklaşımları* (s. 11-22) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sıbyan Mektebi Tarihçesi. (2019, Haziran). www.siyasalvakfi.org: Erişim adresi: http://www.siyasalvakfi.org/hakkimizda/tarihce/sibyan-mektebi-tarihcesi-3.html

Sönmez, İ. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının erken öğrenme alanlarındaki davranış ve becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Sözbilir, M., Kutu, H. ve Yaşar, D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of published papers. D. J. Dillon (Ed.), *The world of science education: Handbook of research in Europe* (s. 341-374) içinde. Rotterdam: Sense Publishers.

Şimşek, H. ve Şimşek, S. (2015). Ailenin dönüşümü ve aile sorumluluğu bağlamında etüt merkezlerini yeniden düşünmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(1), 365-384.

Toran, M. (2012). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. N. Avcı ve M. Toran (Ed.), *Okul öncesi eğitimine giriş* (s. 1-19) içinde. Ankara: Eğiten Yayınları.

Uğur, S. B. (2018). Geçmişten günümüze şekillenen çocukluk algısı ve çocuk yetiştirme pratikleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (45), 227-247.

Ulutaş, A., Demir, E. ve Yayan, E. H. (2017). Motor gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocukların kaba ve ince motor becerilerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1523-1538.

Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 251-257.

Ünver, G. ve Erdamar, G. (2015). Türkiye'de Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16*(1), 215-234.

Yalçın, F. A., Yalçın, M. ve Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 693-710.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A. K. (2017). Okul öncesi dönem çocuğunun eğitim ve gelişiminde kitabın rolü ve bu süreçte anaokulu kütüphanelerinin gerekliliği. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 3*(3), 792-802.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The aim of the study was to examine early childhood period having a critical importance on the development of a child in terms of family, environment and school components. Considering the historical development of early childhood period, it was found that education has gained importance since the ancient times and early childhood period showed a development in different periods and ways in Turkey and in the world. Therefore, examining early childhood period education in the historical context is important. It is considered that the present study will contribute to the current literature in terms of determining the topic subjects by examining the history of early childhood period in Turkey. Moreover, determining the topic subjects regarding early childhood period education may show which subjects are significant in early childhood education. In line with these facts, the aim of the study was to examine the topic studies on early childhood period. Thus, the answers for the following questions were sought:

1- What is the distribution of topic studies on early childhood period?

2- What are the topic studies based on 10-year evaluations?

3- Which pedagogical practices are focused on the topic studies in early childhood period?

4- Which areas of development are focused on the topic studies in early childhood period?

5- What are the recommendations made by the topic studies in early childhood period?

Method

This study was conducted in a qualitative design. The researchers decided that the qualitative study method was optimal for this study aiming to examine and interpret the topic subjects in early childhood. The study used document analysis since to the purpose was to examine all parts of the "Journal of Education for Life", a popular education journal published between 1986 and 2015. Document review included the analysis of written materials having information on the fact or facts to be examined (Yıldırım and Şimşek, 2016). The historical method (documentary history) enabling the examination of events or facts in the past or the historical relation of a problem was used in the study. The historical method is the examination and evaluation of the events in the past with a questioning perspective to find the truth about them (Kayhan, Bağcı and Erişen, 2019).

The Journal of Education for Life was a popular education journal between 1986 and 2015, and had the characteristic of being an academic journal as of 2015. The popular issues of the Journal of Education for Life were examined in the study. Thus, the data of the study were the subjects about "Early Childhood Period" among the 125 issues of the "Journal of Education for Life" published between 1986 and 2015. All issues were obtained from the archives of the Journal of Education for Life.

The opinions of three faculty members, experts in this field about the "Article Classification Form" developed by Sözbilir, Kutu and Yaşar (2012) and revised by the researchers to ensure its content validity was obtained. The form was readjusted based on expert opinions. The researcher coded the randomly selected three issues of the journal on the form. The coded journals were coded by a separate researcher at a different time to test the reliability of the form. The study used descriptive analysis to examine the article identity, subject, areas of development, study method, data collection instruments, sampling and data analysis techniques sections of the Article Classification Form. Each article was classified according to the predefined categories in the form.

Results

The results of the study showed that the parents' education was a highly discussed subject at the rate of 53.3% while all other subjects formed the remaining 46.7%. Teacher education took the second place following the parents' education and it was stated in 53 articles (16%). Considering the distribution of 10-year scope and subjects in the articles, the number of subjects discussed in the articles was the highest between 1986 and 1995. The highest number of subjects was between 1996 and 2005, and 2006 and 2015, respectively. It was found that

the articles on early childhood period which were published in the The Journal of Education for Life focused on 10 different subjects. The articles published between 1986 and 1995 addressed all subjects and adult education was only stated in one article (0.6%). The distribution of the pedagogical fields on which the articles focused showed that 325 articles (97.8%) focused on child-based practices while 7 articles (2.2%) focused on program-based practices. The articles which were published as program-based included parent, adult and teacher training and other subjects. The rate of program-based articles (2.2%) was found to be low among the articles on early childhood period. The distribution of the areas of development in the articles showed that 202 articles (35.8%) were about social and emotional development. Among the articles, 163 (28.9%) were on cognitive development, 70 (12.4%) were on language development, 66 (11.7%) were on psychomotor development and 63 (11.1%) were on self-care. The subject that was discussed the most in the field of social and emotional development was parents' education in 116 articles (57.4%). Considering the recommendations made in the articles, most of the recommendations were for parents in 276 articles (56.5%).

Conclusion

In conclusion, it was found that the early childhood-related subjects addressed on the popular issues of the Journal of Education for Life published between 1986 and 2015 varied. The subjects discussed in the articles were generally about parents and the recommendations were on child-based practices. It has been found that the Journal of Education for Life has shed light on today's world, and the subjects in the articles are still discussed.

Yaşadıkça Eğitim, Cilt 34, Sayı 2, Yıl 2020, s. 561-578.
Journal of Education for Life, Volume 34, Issue 2, Year 2020, pp. 561-578.
DOI: 10.33308/26674874.2020342202

Teaching Evolution in Muslim Countries: Is Constructivism a Solution or a Threat?

Özgür TAŞKIN*

Abstract: Since the turn of this century, constructivism has dramatically influenced science education and, particularly in Muslim countries, the teaching of evolution. This influence came about gradually. After the 1980's, Muslim graduate students studying Education in Western universities have been taught constructivism both as a theory of learning and a philosophy, more specifically, as an epistemological theory. This has impacted these students' views of the nature of science, scientific argumentation, multiculturalism, and the function of democratic values and practices in education. The scope of this influence raises a number of serious questions: Has constructivism introduced a mode of reasoning into science and science education that is foreign to, and even anathema to, scientific discourse? Why does almost every science education research paper suggest or imply negotiation with clergy and religious NGOs? Such questions are discussed in the present paper. To answer these questions, this paper examines in the context of Enlightenment and secularism theoretical frameworks, the methodologies, and suggestions regarding the teaching of evolution in Muslim countries.

Keywords: Teaching Evolution, Science Education, Muslim Countries, Constructivism, Enlightenment, Neoliberalism

Müslüman Ülkelerde Evrim Öğretimi: Yapılandırmacılık Çözüm mü Tehdit mi?

Öz: Yeni yüzyıla girişle birlikte, yapılandırmacılık bilim eğitimini ve özellikle de Müslüman ülkelerde evrim eğitimini etkisi altına almıştır. Bu etki adım adım gelmiştir. Özellikle 1980 sonrası Batıda eğitim alanında öğrenim gören Müslüman lisansüstü öğrencilerine yapılandırmacılık hem bir öğrenme kuramı, hem de felsefi bir yaklaşım olarak, daha net bir anlatımla ise bir epistemolojik kuram olarak öğretilmiştir. Bu olay öğrenim gören öğrencilerin eğitimdeki bilimin doğası, bilimsel argümantasyon, çok kültürlülük, demokratik değerlerin işlevselliği ve uygulamaları hakkındaki görüşlerini etkilemiştir. Bu çalışma bazı sorulara odaklanmıştır: Yapılandırmacılık, bilim ve bilim eğitimine bilimsel söyleme yabancı, hatta son derece ters bir akıl yürütme mi getirdi? Neden, nerede ise tüm bilim eğitimi araştırma yazıları din adamları ya da dini sivil toplum kuruluşları ile uzlaşmayı öneriyor ya da ima ediyor? Bu ve benzeri sorular bu araştırmada tartışılmıştır. Bu soruları yanıtlamak için, araştırma Müslüman ülkelerdeki evrim eğitimi ile ilgili önerileri ve yöntemleri Aydınlama ve sekülarist kuramsal çerçeveleri içinde değerlendirmektedir.

Anahtar Sözcükler: Evrim Eğitimi, Fen Eğitimi, Müslüman Ülkeler, Yapılandırmacılık, Aydınlanma, Neoliberalizm

Received: 26.04.2020 Accepted: 14.07.2020 Article Type: Review Article

* Ondokuz Mayıs University, School of Education, The Department of Mathematics and Science Education, Samsun, Turkey, e-posta: otaskin@omu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5530-7312

To cite/Atıf için:
Taşkın, Ö. (2020). Teaching evolution in Muslim countries: Is constructivism a solution or a threat? *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 561-578.

"If one day, my words are against science, choose science."

Mustafa Kemal Atatürk

While in the natural sciences the debate over the question of creation and the theory of evolution (TOE) is settled, in education attempts at introducing creationist agendas into curricula persist and even intensify. In their chapter titled "Rejecting Materialism: Responses to Modern Science in the Muslim Middle East", Edis and BouJaoude (2014) outline the oppressive situation of pro-evolutionists in Muslim countries. While in literature there is an abundance of references to, for instance, the Lysenko case from the 1930s (e.g., Lederman, 1995) as an example for how scientific thought is subjected to an ideological agenda, the struggle against creationism in such Muslim countries and its difficult stance have hardly been observed and analyzed in research. Not only is there a dearth in research on how science curricula have been subject to religious agendas in Muslim countries for many years, there is, on an institutional level, hardly any organized defense of the teaching of evolution against the anti-evolution movement. Even in Turkey, constitutionally secular country there are very few conferences or organizations that explicitly support the teaching of evolution, with the exception of some conferences at a number of metropolitan universities. One of these exceptions is a progressive group titled University Council Association (UCA) which organizes the *Evolution, Science, and Education Symposiums* every two years in Turkey since 2006. UCA have brought widely-known key-speakers to these meetings: Richard Dawkins, Douglas Futuyma, and Andrew Berry. Other presenters, different areas from anthropology to sociology have also showed the interaction between biology and social sciences. Beyond this bi-yearly conference, it is almost impossible to find another conference. As Alexander and Welzel (2017) imply this situation is typical for the countries those do not internalize emancipatory values.

Also, in Western countries, the TOE is subject to ideological battles, and anti-creationist agents can pursue their agendas often with success. Thus, in the US, particularly in states with conservative Republican governments, such as Tennessee and Louisiana, science teachers may present creationism and Intelligent Design (ID) as equally valid as the TOE. Yet, even in Darwin's own country the TOE is on occasion successfully eliminated from curricula. For instance, the *Truth in Science Foundation*, whose leader has openly supported creationism and ID, has managed to be classified as a state school in the UK to gain access to state funding. This happened, not without irony, under a Labour government, whose Prime Minister, Tony Blair, called concerns about this decision that were voiced in the press unwarranted and exaggerated (Williams, 2008). It thus appears that also liberal worldviews offer creationist agendas a chance to insert themselves into school curricula. Liberal educators have often been led by their ideal of democratic education to underestimate the specific role of religion in educational settings especially in Muslim countries.

The present paper sets out to show that the constructivist paradigm in science education has been particularly ineffective in stemming the attempts at implementing creationist agendas and, due to a problematic interpretation of democratic education as its leading ideal, has even been complicit, in such attempts. From the vantage point of constructivism, reactionary tendencies such as creationist agendas in educational settings are uncritically accepted under the guiding influence of a problematic interpretation of constructivist key concepts such as cultural setting, pluralistic, and democratic education. How this has happened in India has been well documented by Meera Nanda (2003). Both indigenous and foreign relativists have been allies.

In this context, this paper discusses

1- previously conducted constructivist studies about teaching evolution in Muslim countries. These studies often draw an inaccurate picture of the by employing Islamic terminology in a misleading way, distorting theoretical frameworks, and research methodologies with vague demographic variables such as race instead of socioeconomic level.

2- the particular dynamics of the interaction between Western liberal scholars and scholars with Islamic creationist agendas. This concerns Western scholars' perspectives on teaching evolution in Muslim countries, but also Western institutional aspects, such as grant support and data collection, are critically investigated.

To do so, an exhaustive literature review was conducted, and studies written in English were selected from the most prestigious peer-reviewed journals in the area, even though some studies can be found in other languages. The selected authors, journals, and studies have a strong influence in science education. At least one of the researchers authoring a study is familiar with Muslim educational settings and/or has roots in a Muslim culture. However, I would like to point out that the present research does not aim at defining or questioning a researcher's ethnic identity or religious affiliation. Rather, the present paper focuses on the work of specialists on science education in Islamic cultures and the use these specialists make of constructivism in specifying the status of the TOE in science education.

Theoretical Framework

Matthews (2015, p. 757; 2018) critically emphasizes that the Western science-education community is often ignorant about reactionary movements in Muslim countries. Muğaloğlu's paper (2014) outlines how constructivism is turned into a *misleading agent* in Muslim countries. In the framework of Enlightenment and secularist codes, she discusses the aforementioned intentional or unwitting complicity of constructivism with the introduction of religious and scriptural fundamentalist thought into science teaching. Of particular concern in this context is the anti-emancipatory tendency that thus finds support in constructivism. From a Marxist, social-justice perspective, constructivist research fails at promoting emancipatory thought since it has embarked on an equity discussion that has made important socioeconomic distinctions such as class invisible and has diminished the emancipatory dimension of education by legitimizing a state of ignorance rather than offering ways out of it – the term *alternative conception* has in science-education literature widely replaced that of *misconception* (Gilbert & Watts, 1983), in effect rendering proven scientific discourses, such as the TOE, indistinguishable from metaphysical concepts and outright lies, nowadays called 'alternative facts', which in the form of climate-change skepticism now threaten to shape policy and endanger the entire planet's ecosystem. Those who are most disadvantaged by this corrosion of science in science education are, not incidentally, those who are underprivileged. According to White (1980), "The process of domination by ruling class is not only material and physical but also cultural." Constructivism supports an educational setting anathema to emancipation with some of its key concepts: *Cultural milieu, individuality, religion blended value education, multiculturalism* and so on are too often used to cater to a neoliberal ideology.

In the light of this argumentation, this paper's subject can be analyzed both along the axis of constructivism and neoliberalism as well as with reference to the tenets of Enlightenment and secularism. The paper choses the latter framework, but also makes reference to the former.

Back to basics: Constructivism, secularism, neoliberalism and reactionary

There are numerous definitions of *constructivism*. The most wide-spread definition of the term constructivism is that it denotes a school of thought that considers knowledge the result of active construction by individuals and/or a society and that knowledge construction as a process is based on social negotiation (von Glasersfeld, 1995). This definition is necessarily blind to the kind of cultural setting in which knowledge is constructed, i.e. to the question if construction and negotiation take place under democratic conditions in open societies or under the conditions of autocratic regimes. While definitions are not evaluations, science education research has too often contented itself with the insight that knowledge is constructed and has not engaged in critically assessing the conditions of educational settings (Matthews, 2021). Phillips (1995) discusses epistemological, sociopolitical, and educational (pedagogical) aspects of constructivism and claims that constructivism is a secular religion. However, neither is the analogy between constructivism and religion particularly elucidating nor can the modifier 'secular' be rightly applied to constructivism in an Islamic educational setting. Contrary to Phillips definition, constructivism opens the door toward either solipsism or pseudoscientific thoughts. Rather, it may be used as a pragmatic tool by fundamentalists. Multi-layered definitions of the terms used in this paper can also be found in Muğaloğlu (2017).

The term *secularism* is perceived and applied differently in each country depending on cultural codes. In this text, secular science is considered as scientific discourse without any discursive intersections with religion.

This means that in secular science religious doctrine or spiritual texts are not accepted as an argumentative support. Thus, the present text emphasizes the qualities of science that Matthews considers to be "… tenets of the European Enlightenment tradition, and in particular its universalist, naturalist and secular commitments…" (Matthews, 2015, p. 270).

This paper considers constructivism in its affinity to *Neoliberalism*. According to Jubas, "The ideology of neoliberalism attributes responsibility and blame for outcomes to the individual." (Jubas, 2012, p. 26). Neoliberalism can generally, and also in an educational context, be defined as an ideology that privileges *individual good* over *public good*. The concept of *good* differs within the context of the Enlightenment. While to Locke, the individual good has priority, Rousseau considered the public good as a precondition to the individual good and thus as more important. Both Neoliberalism and constructivism focus on *individuality* and thus on the individual good. In contrast, the present paper draws on Rousseau's understanding of good.

The term *reactionary* is defined in the Cambridge dictionary as "Opposed to change and progress or favouring a return to things as they were.". The definition leaves unspecified what the rejected ideas or changes are. For the purpose of this paper, reactionary is defined as an ideological opposition to progressive ideas which, in this paper, include scientific observations and conclusions that go against the grain of ideological beliefs. While the TOE may not be considered as progressive by many individuals who take it for granted, it still is progressive in a context in which it collides with religious beliefs (and, I may add, with vested interests). The term reactionary may reverberate with some other concepts such as fascism, racism, sexism, unscientific (pseudoscientific), religious obsessive, non-secular, conservative, politically right-wing, believing in a free-market economy and privatization and so on. More synonyms can be found in Collins and Oxford Dictionary. Castéra and Clément's study (2014) is a good example to reevaluate the aforementioned term in different social contexts based on better citizenship attitude.

Research on Teaching Evolution in Muslim Countries

The first journal, *Evolution, Education, and Outreach* primarily focused on teaching and learning TOE has been appearing since 2008. In the first issue of the journal edited by Niles and Gregory Eldredge, Gregory lays out the term evolution as theory, truth, and disjunction in life (Gregory, 2008). The term disjunction represents a variety of things: the refraction between science and pseudoscience; the endless, intensifying struggle between the Enlightenment and reactionary movements, especially those under the dominance of neoliberal ideology. For approximately the last 30 years, research on problematic issues in teaching and learning the TOE has generally focused on attitude and content knowledge.

At the beginning of the 1990s, with the publishing of the National Science Education Standards, the term the *Nature of Science* (NOS) surfaced. The concept denotes that science is always tentative and that its results are never final. While the concept has its merits, it can also exert a corrosive influence on the reception of scientific thought. In 1998, a book appeared that brought the two concepts, evolution and NOS, into close contact; its title was *Teaching about Evolution and the Nature of Science* (National Research Council [NRC], 1998). While this book intended to support the teaching of evolution as a way to gain a more thorough understanding of the scientific process, the combination of concepts in its title points to a potentially damaging dynamic. Muğaloğlu and Erduran (2012) emphasize that prospective science teachers refer to characteristics of NOS in order to justify their positions about teaching evolution and/or ID. For instance, one of the prospective science teachers who argued for teaching ID as an alternative to evolution theory justified his/her position with the tentativeness of theories in science. On the other hand, another prospective science teacher argued that ID is not acceptable in science since it is not testable. The first case should be a warning to science educators that either these "Prospective science teachers do not have a clear understanding of contemporary NOS views or these aspects of NOS are not sufficient to enhance prospective science teachers' appreciation of evolution." (Muğaloğlu & Erduran 2012, p. 105). At this point, "Whose nature of science?" (Alters, 1997) is a good question: Alters shows that there is not one NOS. It can be concluded that as long as other codes privileging the cultural setting such as multicultural science, indigenous knowledge, viability, tentativeness, etc. are considered from a constructivist perspective as sharing in the NOS, constructivism may not be considered as progressive but,

rather, as a pathway to an unscientific and possibly reactionary worldview. It is widely known that the epistemology of constructivism is rooted in pragmatism and relativism. Its epistemology is considered weak (Herron, 2008; Irzık, 2001) and dependent on the cultural-setting argument.

Influence of Constructivism on Research Methodology

When constructivism started to dominate most educational settings, it also happened research methodology. In quantitative research, Western researchers, especially in the USA, in the area of science education begun to use ethnicity as one of the demographic variables while ignoring the political affiliation and socioeconomic status (SES) of participants. Many times, as a journal reviewer, I could not find these demographic variables and asked the author(s) to state the reasons for their omission. The following two reasons emerged: either human subject committees did not allow the researchers to collect data on these variables or the researchers ignored them on purpose themselves. However, there should be some rationale behind disregarding these variables. It is obvious that if researchers have defined SES of participant based on even the Weberian way, they should point out sociologically problematic parameters such as low income, conservativeness, orthodox religiosity, and inequality in education. Instead, they have used demographic variables such as race. This methodological biased or corrupted area is not limited to quantitative approaches. It is possible that researches have shunned SES because they fear that they suffer setbacks in professional opportunities, such as having papers rejected or grants denied.

On the other hand, qualitative research techniques have created, in a postmodernist environment, a flexible zone for Muslim science educators, and this group has mostly been using this approach. There might be three reasons why Muslim science educators have this tendency. First, it does not allow researchers to generalize their findings. This creates a blind spot in that it makes it possible for Muslim science educators not to uncover problematic areas such as the Islamization of science by way of constructivism or the place of women in science education in the context of class theory. Second, it is almost impossible to conduct research on controversial topics via surveys because of regulations in Muslim countries and even in the USA (see Good, 2003). This is another excuse mechanism for covering up the real social ambiance in school settings. Third, microstudies allow researchers a chance to use codes of constructivism, such as different views, conceptual change in individuals, etc., rather than codes that would make social problems such as class consciousness or reactionary movements visible. This might allow Muslim science educators to swim in the mainstream. This is also part of the conceptual change in science, here particularly in research methodology, that Kampourakis and Nehm (2014) have outlined.

Theoretical Framework: Distorted Suggestions via Constructivism

Most of the studies have been based on the notion of conceptual change in an individual. Obviously, using individual characteristics has been a pragmatic technique to atomize society on behalf of a misapplied notion of *diversity*[1]. Thus, an oppressive social ambiance in many Muslim countries has been deemed as cultural milieu and has thereby been normalized by postmodernist science educators. With only a few exceptions, data analyses are built upon constructivism. I would like to show some robust evidence from research papers by experts in this area. Hokayem and BouJaoude (2008, p.398) state that:

> The empirical studies discussed above reveal the importance of beliefs in understanding or accepting the theory of evolution. This leads one to give more thought to the qualitative studies that have attempted to describe and understand the relation between personal beliefs and the perception of science in general and the perception of the theory of evolution in particular. Those studies adopt a sociocultural perspective as a theoretical underpinning that acknowledges that the construction of knowledge is influenced by the individual's ideas that are shaped by social and cultural factors. This implies that religious beliefs, for example, cannot be treated as misconceptions but have to be included as part of an individual's 'cultural milieu' that requires detailed description and analysis rather than modification.

They follow up with a rhetorical question in a constructivist vein that blurs the lines between science and religion (p. 411):

[1] The author personally believes in the power of diversity. However, it does not mean that on behalf of diversity a reactionary movement and pseudoscience will be supported.

> The question now becomes: if the basis of science depends on 'faith' in the fundamentals, then how 'faith' in other ideas could be dismissed from the classroom? This is why Cobern and Aikenhead (1998) emphasize the importance of involving beliefs while leaning [sic!] science. According to them:
>
> Because learning is about making meaning within a cultural milieu of a particular student, several questions must be asked. Within a cultural milieu of a particular student, what knowledge is important? What knowledge is meaningful? How does scientific knowledge relate to a students' cultural milieu? (Cobern and Aikenhead, 1998, p. 39).

Certainly, Hokayem and BouJaoude's suggestions are based on pro-constructivist arguments by Cobern and Aikenhead. What they propose is that science educators, whether Western or Muslim, who go to Lebanon, Afghanistan, Iraq, etc. to teach evolution, are not supposed to teach students in a progressive, enlightened mindset. Instead, they should find out what knowledge is important for students based on their cultural milieu and replicate this knowledge masked as science. Thus, pseudoscientific, mystic, superstitious thoughts or religious beliefs are not to be considered as misconceptions but as fully legitimate parts of social culture. Those enthusiastic about this approach may find other terms for it, such as *border crossing* (Aikenhead, 1996). Yet, don't Muslim societies deserve better than this?

BouJaoude et al.'s (2011) study shows that even many years of studying, and teaching, biology has not had any transformative influence on Egyptian biology professors' mindset. They still hold pseudoscientific thoughts. The first key word of the paper is *alternative conception.* BouJaoude, Wiles, Asghar, and Alters (2011) conducted a similar comparative study in Lebanon and Egypt with high school students. The results show that Druze students are more in favor of the concept of evolution than Muslim students. Even though the authors prefer to use the term misconception, again there is no reference to non-secular science education and its detrimental effects.

In another study, Asghar (2013) compares Muslim science educators' perceptions about evolution and teaching in Canada and Pakistan. One of the research questions in the study is aimed at identifying the differences between secular and religious contexts. In her conclusion, Asghar suggests to make improvements to training, content, and pedagogical knowledge. Even though her suggestions are more progressive than the above research, she misses the main problem, and, as a result, her work only differs in nuance from those discussed above.

Similarly, Deniz, Donnelly, and Yılmaz's (2008) research suggests to turn to constructivism as an approach to teaching evolution in Turkey – and thereby imply, or even pretend, that evolution has had the status of a worthwhile scientific subject for the last 30 years in Turkey. According to the authors, the approach to teaching evolution has been too mechanistic and, therefore, students have not been able to gain an understanding of the TOE. Given the highly perfunctory way that evolution has been taught in Turkey, the authors' diagnosis is a red herring.

Deniz, Çetin, and Yılmaz (2011) show that most students are in favor of being taught both creationism and evolution. They suggest that student rejects biological evolution because of a poor understanding of modern science. To remedy this problem, the authors propose the NOS as a helpful tool. However, if rejection of evolution is based on religious beliefs, a further discrediting of science does not appear to result in successful science education. It should be noted that almost no Muslim science educator suggests an emphasis on secular science as an appropriate means. Rather, they propose ambiguous pathways that avoid confronting the political and social conditions that lead to ineffective science education and possibly aggravate the problem rather than solving it.

Interestingly, when *The Scientific and Technological Research Council of Turkey* (TUBITAK) censored the special cover book in memory of Darwin (Anonymous, 2009), one of the journalists interviewed Yılmaz, who is the one of the authors of the article mentioned above. In this interview, Yılmaz stated:

> "…People who would like to present evolution as law, as a matter of fact, use it for their materialist and atheist ideas. They can publish this in their own journals … the theory of evolution or Darwinism is far away from science based on hypothesis …" (Sak, 2010, October 9).

It is, however, not quite clear what Yılmaz considers proper science. After all, before the above quoted comment, the author had claimed that Adam was 30 meters tall and lived with dinosaurs (Kahvecioglu, 2012). This and other claims find a place in a book entitled *Towards Alternative Biology* (Yılmaz and Uzunoğlu, 1995). Another book entitled *Evolution: Science or Ideology* was also published in three different languages. In his book, Yılmaz says:

> "Most evolutionists claim that the idea of evolution is a theory, but for some of them it is almost a definite law. Indeed, evolution is an idea that cannot go beyond being a hypothesis in this form… their theory is left incomplete and insufficient." (Yılmaz, 2008, p. 8).

This does raise some questions about the studies conducted in 2008 and 2011, of which he was a co-author. In particular, it has to be asked what motivates Yılmaz to support constructivism. Does he adhere to a relativist epistemology of constructivism? Not surprisingly, one of the American authors of one of the above studies makes almost the same cliché suggestions, but appears to add some *nuance*: *Do not cross the borders* of *students' values* (see Borgerding, Deniz, & Anderson, 2017; Donnelly, Kazempour, and Amirshokoohi, 2009). Similar recommendations can be found in literature.

On the other hand, Peker, Cömert, and Kence (2010) claim that there is almost no scientific teaching of evolution at the undergraduate level in Turkey except at some metropolitan universities. They are exception. Contrary to Peker and coworkers' findings, Asghar, Hameed, and Farahani (2014), in their evaluation of biology textbooks, create the wrong impression that evolution is regularly covered in science teaching in Turkey. Even though they call their research a *snapshot,* they too need to be held to certain standards. I would like to know how they came to the conclusion, in particular how the authors have got their information on Turkey and how many lines of text regarding evolution they found in the textbooks they evaluated. Interestingly, Hameed (2015) considers Turkey as a *radically secular country* without basing this in sociological information and calls with his coworkers (2014) this ambiguous ambiance as Arab Spring instead of turmoil. Are these definitions to be considered as a snapshot or as misleading information?

Aroua, Coquide, and Abbes (2010) openly discuss the difficulties of teaching the TOE in Tunisia and discuss necessary epistemological changes. They consider themselves *lucky* because teaching the TOE is not forbidden. Pierre Clément is one of the most important researchers in this area and a prominent science educator in continental Europe. According to Clément (2015), Muslim teachers' conceptions of evolution change depending on where they live and other sociological and historical dimensions. Dowd (2003) and Taşkın (2014) have also suggested this relation.

Mansour (2008) stresses the importance of Egyptian teachers' personal religious beliefs in the context of social-cultural constructivism. Not surprisingly, Mansour offers the following option for science educators:

> "I agree with the position that compatibility is needed between religious education and science education. In cultures where religion has a major influence on people's lives the development of science curricula should be made in a partnership between science educators and religion scholars, especially with regard to socioscientific issues associated with religion. This process would provide opportunities to challenge teachers' personal religious beliefs, to introduce appropriate perceptions of religious attitudes, and to leave the door open for different views and different understandings." (Mansour, 2010, p. 138)

To Mansour, *different understandings* should be considered as part and parcel of the science teaching process. As Jenkins (2001, p. 157) states, constructivism promotes active learning but not per se progressive education. However, progressive education is in no contradiction to the active involvement of students. Basically, Mansour implies that *students should be left alone in their cultural milieu.* This attitude appears to be part of a tendency to pseudo-science.

In 2011, Mansour investigated science teachers' views regarding science and Islam from an Islamic perspective (2011). Mansour's paper contains two misleading points. The first one is the definition of *ijtihad*. The second one is the categorization of utterances based on Ian Barbour's classification.

The definition of the term ijtihad should be considered in three-fold. First, Mansour defines it as "doing one's best in searching and making up one's mind logically." According to Al-Hayani (2005, p. 567), ijtihad

"Means to exert effort and apply knowledge in studying the precepts set in the Qur'an and the Sunnah of the Prophet to form an independent judgement on a legal question." This searching process is proper according to the Qur'an if it is conducted not haphazardly or based on findings from another culture. This means that interpretations have to be based on scripture.

Second, ijtihad is not allowed to all Muslims as Mansour implies in his paper. Who wishes to embark on the ijtihad process should have basic qualifications, such as understanding Arabic. This means that individuals lacking Arabic language skills have no right to make up their mind about a religious question on their own. Qualified individuals are called *Ulema*[2] and only these people have a right to decide whether or not something is proper in the context of Islamic social life. It is unfortunately also inaccurate to assume that questions of social conduct and scientific questions are of different categories in Islam. Scientific endeavors might create problematic issues. Yet, Ulama can hardly be expected to come to sound conclusions as their agreement needs to be based on the Qur'an and other Islamic religious sources[3]. This means that every negotiation between science and religion must itself take place on religious grounds. Regardless, Muslim science educators deem this concept as an appropriate element of 21st century science education and thereby shortchange the chances of students in Muslim countries to receive proper science education.

Third, as far as I know ijtihad gate was closed, particularly in the Sunni world, after the 12th century. Al-Hayani (2005, p. 568) locates this closing in the mid-13th century. At least, debates about the current status of ijtihad are continuing. According to Hallaq (1986), the gate has not been closed. However, Halliday (2002), from the London School of Economics, contends that the "conventional Sunni position is that the gate of ijtihad was closed centuries ago." *The Princeton Encyclopedia of Islamic Political Thought* says "It has often been said that in Sunni Islam, the gate or door of ijtihad was closed in the distant past – ca. 900 or 1000 – …" (Bowering, 2013, p. 244).

In any case, Mansour should have clarified this because his argument leads his readers to the assumption that most people have the right to conduct ijtihad and that this right is based on objective rules. In excluding vital information about ijtihad, Mansour's argument is quite *misleading*. The ulema have the right to give an opinion about anything based on the Qur'an without any expertise in the subject field. However, Mansour proposes to negotiate with clergy in matters scientific. If Galileo's writings had been negotiated with the Church, the reader might still think that the Sun circles around the Earth.

The last problematic issue concerns the categorizations of the participants' utterances, which is often confusing if not incorrect. For instance, the following statement of a participant is categorized under compatibility of science and Islam:

> I agree that scientific knowledge is the truest form of knowledge in the field of natural phenomena in cases where there is no discrepancy (conflict) with the Islamic religion. Also, science continuously comes to show clearly what we don't understand about religion. (T/Hend, questionnaire)

The participant clearly says that scientific findings are only true as long as they do not contradict religion. Similarly, confusing categorizations have been made with many utterances in Mansours paper. These, together with his incorrect thesis that teleology is a central part of Lamarckism (Kampourakis and Nehm, 2014, p. 382), lead to the question if the proclaimed *conceptual change in science is based on data distortion.*

Mansour highlights another point: *Distrust of Western colonizers.* He claims that distrust might be the reason of unscientific thoughts in Muslim teachers because what Western scientist or societies bring is secular and thus anathema to Islamic values. To support this idea, he draws inspiration from other proponents of constructivism, Aikenhead and Ogawa. Mansour states that:

> "Another possible cause of the anti-Eurocentric sciences argued by Aikenhead and Ogawa (2007) is the nature of the conservative culture of school science that is not conducive to teachers rising above the scientific method, realism, and positivism. As a result, school science generally fails to inform students about the authentic Eurocentric sciences that permeate their everyday lives." (Mansour, 2011, p. 304).

2 Mujtahid and ulema sometimes can be used interchangeably, but this is not the author's main concern.
3 Information about these sources, e.g., the hadiths, can be found easily.

Mainly, the notion of indigenous science is offered as a remedy.

Mansour also considers the participants' thoughts in the context of the NOS and of an Islamic perspective of science as naïve. He finds that Muslim science teachers and/or students are not comfortable with Eurocentric science classes. Interestingly, Mansour sometimes supports socio-scientific arguments with opinions of the clergy and verses from the Qur'an. He supports this practice as follows: "In the Qur'anic view, God is the Creator and Sustainer of the universe. He has created everything in measure and has decreed for it a telos…" (Mansour, 2010, p.134). I do not consider this kind of support as valid even though many postmodernist scientists may think otherwise. Ironically, Mansours practice leads to the question whether quoting the Pope to support a scientific argument is Eurocentric – given Mansour's practice, he would have to answer this question with a 'no'.

And why shouldn't he. After all, Mansour accepts every supportive argument – whether or not scientific – offered to him by Westerners as long as these arguments come from a non-secular camp of Western society. Another problematic issue in Mansour's writings is his need to convince the readers that Islam is not against science. Incidentally, Islam does not need Mansour's help. To support this idea of Islam as a force of Enlightenment, he cites verses from the Qur'an. Is this a sign that he follows in Muzaffer Iqbal's path? Basically, Iqbal observes that the Qur'an treats many scientific issues, including the origin of the cosmos and of life (Guessoum, 2008). Mahner and Bunge, who clarify Christian science educators' paradoxes in their paper, point out that in history "many religionists have turned 'liberal' " (1996, p. 108) as a pragmatic behavior.

To come back to the observation above that the faultline does not run between Western and Muslim societies but between secular and non-secular camps, there is indeed a *dialogue between religions*, and this dialogue is directed against progressive education (Shapiro, 1999). Liberals and conservatives have seized on constructivism and turned the educational system into a reactionary setting. Good and Shymansky (2001) show how teaching the TOE is rejected in the name of multiculturalism, i.e., of a quite liberal concept. Basically, the concepts of cultural milieu and multiculturalism have been used as arguments supporting a specific kind of science education in the circle of Muslim science educators. I will not investigate how this new form of science education is to be defined, whether it is postmodernist science education (Good and Shymansky, 2001) or the result of a conceptual change in science (Kampourakis and Nehm, 2014). Rather, I will assess the practical outcomes of this ongoing process in Muslim countries, which I call *Islamization of science education via constructivism* (Taşkın, 2014). As Haidar pointed out in 1999: "The presence of constructivist views can be attributed to religious [Islamic] beliefs. Students' views that scientists cannot see the real thing is consistent with an Islamic understanding that only God (omniscient) knows the real truth."

He also stated that "Although most teachers held a view that looks to be consistent with the constructivist view, this may be attributed to a religious background.". Similar observations can be found in Taşkın (2014). However, Taşkın's (2014, p. 860) judgment that the underlying problem is a "misinterpretation or misuse" of constructivism in retrospect appears unfortunately naïve since it underestimates the problematic effects of constructivism's relativist epistemology.

Interestingly, almost all previously conducted research in Muslim countries shows that Muslim teachers or students generally are against Western-oriented realism. Generally speaking, research participants' points of view overlap with the conceptual elements of a constructivist cultural setting, which is well aligned with reactionary, conservative, and neoliberal beliefs. While constructivism is imported from Western society too, it appears that one feature legitimizes constructivism in the eyes of Muslim scholars: It has to have its foundation in neoliberal and conservative Western groups. I agree with Muslim science educators on one topic, though: there is no war between Islam and Christianity, particularly with regard to science. There is rather a war between progressive and reactionary camps in societies. The coalition between Muslim and Christian reactionary forces is quite visible (Shapiro, 1999).

The terminology used in research papers, which regularly prefer the terms *colonization* over the term *imperialism*, has a predetermining effect, too. Muslim science education researchers have not put their focus on oppressed groups and classes in educational settings, such as women or the poor. It is also for this reason that

they have failed to offer commitments of the Enlightenment to their own citizens. Unfortunately, both liberal Muslim educators who live in Western countries and liberal Western educators pursue an agenda that would drive Muslim societies to social drawbacks.

New Type of Science Educators and Their Foundation

In the political ambiance outlined above, a new type of scientist emerges. I shall not attempt to subsume all science educators under one category. However, Bourdieu's concept of Cultural Capital (CC) is helpful in outlining the situation, and thereby understanding the actions, of Muslim science educators in the 21st century. To understand their specific kind of CC, we need to ask the following questions: What kind of connections should researchers have to get grants? Can they feel free to approach controversial issues? For instance, are there any problems concerning the science education curriculum and biology textbooks with respect to teaching evolution? What are the policies regarding science in Muslim countries? As far as I see, Muslim science educators do not feel comfortable to ask such questions. If someone asked this kind of question, s/he can be presented as conservative by their Western colleagues.

Thus, science educators, apart from some exceptions (see Muğaloğlu, 2018; Peker, 2018), have been rather unwilling to criticize biology curricula, as for example Asghar et al. (2014), who say that "…we do not intend to evaluate or judge the overall quality of science curricula…". Similar quotes can be found in BouJaoude and coworkers (2011), too. Even though some criticism regarding biology curricula, specifically the representation of evolution, in Muslim countries can be found in literature, these articles do not bear the names of Muslim authors. It should be noted again that the present paper mostly focusses on papers based in research that was conducted in Muslim countries and that were published in the most prestigious journals by authors with roots in Muslim cultures and/or a high degree of familiarity with these cultures. Given this background, Kampourakis and Nehm should be asked about what is behind the conceptual change in science. Further questions emerge: What are the responsibilities of a scientist? How is data collected? For Günal (2016), collecting data is not a central issue when indeed it is a major factor in the quality of research.

These questions may be regarded as inappropriately critical because even in the U.S. political pressure on academics was quite observable at the beginning of the 2000s (Good, 2003). If the situation in the U.S. is considered bad, then it is to be concluded that academic freedom does not exist in many countries, particularly in Muslim countries. This conclusion can be supported by data from the Foundation of Cross-Cultural Research Projects and Topics. Jubas (2012) disseminates her own academic experiences at Canadian universities which are considered to enjoy one of the highest degrees of academic freedom in the world. One of the topics which Jubas pointed out is "academic freedom and neoliberal constraints". The paper includes observations about how granting procedures function and funding is directed by, and based on, the benefits of the research for private organization. In addition, Jubas stresses governmental priority areas. This tendency can be seen all over the world. Indeed, Jubas states the particular agencies' names in her article. Interestingly, most of the previously conducted research in Muslim countries has been supported by a certain group of foundations. In applying for research grants, researchers need to outline every step of their proposed project, including the theoretical framework they intend to use. As Table 1 shows, almost all the theoretical frameworks of studies on evolution are based on constructivism, and/or constructivism's keywords such as multiculturalism, cultural setting, democratic education, border crossing, and respecting different thoughts, are used widely. The research proposals directly assert that all results will be evaluated in the context of constructivism.

Table I
Some previously conducted studies regarding teaching evolution

Researcher(s)	Methodology	Conducted country	Published Journal (Year)	Suggestions &Theoretical framework	Financial foundation
Hokayem, & BouJaoude	Qualitative	Lebanon	JRST-2008	Students' personal beliefs &cultural milieu (constructivism)	Unavailable
Ashgar, Wiles, &	Qualitative	Some Pakistani	JBE-2010	Students' personal	SSHRC-Canada

Alters		private school biology textbooks		beliefs (constructivism)	
BouJaoude, Ashgar,Wiles, Jaber,Sarieddine, & Alters	Qualitative	Lebanon	IJSE-2011	Alternative conceptions	SSHRC-Canada
BouJaoude, Wiles, Ashgar, & Alters	Quantitative & Qualitative	Egypt& Lebanon	S&E-2011	Misconception	SSHRC-Canada
Asghar	Qualitative	Canada& Pakistan	EEO-2013	Content knowledge	SSHRC-Canada
Asghar, Hameed & Farahani	Qualitative	Egypt, Malaysia, Syria, Turkey, & Pakistan	Religion& Education-2014	Textbook content analysis	Unavailable
Hameed	NA	NA	PUS-2015	NA	NSF-USA
Deniz, Donnelly, & Yılmaz	Quantitative	Turkey	JRST-2008	Conceptual Ecology Stopping mechanistic teaching (constructivism)	Unavailable
Deniz, Çetin, & Yılmaz	Quantitative	Turkey	NCSE-2011	Constructivism	Unavailable
Donnelly, Kazempour, & Amirshokoohi	Quantitative & Qualitative	U.S.A.	RISE-2009	Border crossing (constructivism)	Unavailable
Mansour	Qualitative	Egypt	IJSE-2008	Social-cultural constructivist Personal religious beliefs (PRB)	Unavailable
Mansour	Qualitative	Egypt	CSSE-2010	PRB- partnership- different understanding	Unavailable
Mansour	Qualitative	Egypt	SE- 2011	Ijtihad- distrust secular Western science (constructivism)	Unavailable
Deniz, Cömert, & Kence	Quantitative	Turkey	S&E-2010	Scientific treatment	No fund
Taşkın	Qualitative	Turkey	EEO-2011	Scientific treatment	No fund
Taşkın	Quantitative & Qualitative	Turkey	JBE- 2013	Political affiliation, injected constructivism, religious pressure	No fund
Taşkın	Qualitative	U.S.A.	CSSE-2014	Islamization of science education via constructivism	No fund
Aroua, Coquide, & Abbes	Qualitative	Tunisia	EEO- 2010	Epistemological approach of NOS	Unavailable

There appear to be no projects on teaching biological diversity in the context of evolution in any Muslim country nor does it seem to be likely to find support for this kind of project in the Middle East. Rasmus Nielsen (2016), from Berkeley Integrative Biology Department, critically asks similar question and follows up saying:

> "…Notice that the rejection includes a statement that the Society wishes to support occasional meetings in '…Africa, South America, India, and China…' – a list of regions that explicitly does not include the Middle East. The reason given is that the society '…has widespread concerns about the political stability and safety in the region'. So, we choose not to support our evolutionary biology colleagues in the Middle East because of safety concerns? If I am to take this literally, I can only interpret it as an extreme form of cowardice. But perhaps it is really not fear but other concerns that really underlie this decision. I will refrain from second-guessing the council's decision..." (Nielsen, 2016, February 25)

While Nehm and Kampourakis (2014) stress that teaching macro-evolution is a necessity and Padian (2010) presents practical reasons for teaching macro-evolution should at K-12 and college level, constructivist science educators have kept their silence. Against this background, it makes sense that Lesh and some others would not let me interview them about how to teach evolution in mosques -after many years- makes sense right now. The predetermined framework of research based on negotiation within the cultural setting does not allow researchers to offer any suggestion based on themes of the Enlightenment. It should also be pointed out that research institutes, particularly in the U.S., need students from Muslim countries to survive financially. Even though Saudi Arabia has financial problems, 60.000 Saudi students enroll at U.S. universities. This makes

Saudi Arabia the 4th biggest supporter country of higher education in the U.S. (Kottasova, 2016).

In 1968, Houser reported on biology education in Turkey. He mentioned drawbacks such as overcrowded classes, financial problems in the educational setting, etc., but he did not indicate that the topic of evolution was omitted from curricula or underrepresented. However, in the past 50 years since Houser's report, the power of reactionary movement and their influences over science curricula has become quite visible (Peker & Taşkın, 2018). As mentioned before, Peker and coworkers (2010) show that except for a few metropolitan universities in Turkey evolution has not properly been taught for the last 30 years. As they mention in their paper, whether or not the TOE is taught depends on instructors' individual decisions. Taşkın's (2013, p. 205) research results also support this finding. One of the research participants said "…*You should pose the question to our teachers why did not we learn the TOE*…". After reviewing the articles about teaching evolution in Turkey, Muğaloğlu (2018) indicated that the topic of evolution is inadequately covered in the national science education curriculum and that learning outcomes are poor; in some cases, the topic is not covered at all. Contrary to the existing practice, she is in favor of teaching evolution. Yet, with the latest curricular reforms (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, 2018b), "evolution" as a word has been officially removed from science and biology education curriculum in Turkey (Muğaloğlu, 2018).

Collecting data is just a technical issue. However, data should make sense for the public good. Interestingly, Fouad (2016) works on a thesis regarding Muslim American undergraduate students' view on evolution. It is difficult to understand why Fouad attributes equal importance to Harun Yahya and Richard Dawkins. Does Fouad think that these two people are of equal importance? While Dawkins' books can be found in most libraries, Yahya's one cannot. Is this really in the interest of the public good to attribute the same weight to both authors?

Even I have abstained from using popular measurement tests to support my arguments, I would like to point to the PISA test scores and social progress indices[4]; they make quite clear where Muslim countries stand. If one claims that all indices are based on Western values, then one also should ask oneself why Muslim science educators and researchers have borrowed constructivist philosophy from their Western partners. It appears that those are not purely pragmatist choices.

Conclusions

To sum up, constructivist epistemology is to some a useful tool to convert Muslim groups to buttress conservative and reactionary ideas and unscientific thought in Muslim groups and to atomize Muslim societies. Going in the same direction, studies on teaching evolution in Muslim countries mostly suggest social negotiation under the watchful eye and exposed to the pressure of conservative governments, NGOs, and religious groups[5]. At the same time, Muslim science educators receive support both financially and intellectually from Western liberal academic circles. Among those who promote the above-mentioned negotiations are also Western institutes. For instance, the Faraday Institute of Science and Religion has organized a meeting to mediate between different groups. One member of the Western audience suggested to scientists to agree with some religious NGOs about evolution. Even though Francisco Ayala was one of the keynote guest speakers and the closing session was recorded, it was not broadcasted (Faraday Institute Newsletter, 2009). Is this what is called negotiation?

Speaking of legitimization and negotiation, when Muslim science educators would like to justify their thoughts, they use Western sources such as National Science Education Standards. Indeed, they take their lines to heart, such as: *Scientific ideas are tentative and open to change* (NRC, 1996). Such statements serve many conservative and liberal educators as a lever to distort science (Muğaloğlu, 2014; Muğaloğlu & Erduran 2012). Even though the final version of the NRC dismisses the term postmodernist, Matthews (2000) says it has not been deleted but only relocated. When similar statements are deemed as a part of multicultural science education and imposed by Western scientists, Muslim science educators have gratefully taken them up to be

4 http://www.socialprogressimperative.org/ and https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf
5 In the French research literature, this practice is called "external didactic transposition" (see Develay, 1989).

nurtured both financially with grants and politically in the public arena.

This codependence is not limited to liberal Christians. It includes non-secular Orthodox Christian conservatives too. Shapiro (1999) wisely summarizes, based on a document of the Institute for Creation Research (ICR): "[T]he movement in Turkey is a 'literalist' translation of Christian creationism a la Henry Morris and ICR …. Islam, Christianity, and Judaism share so many common religious ideas." (p. 15). In light of Shapiro's argument, if there indeed was a clash of civilizations, as Huntington (1993) stated, it does not take place in the area of science education. Contrary to Huntington's belief, there is an agreement between the perceptions of some Muslim and Christian Science educators to distort science into *pseudo-science* based on religion.

In any case, science education in Muslim countries faces two options. The first one is to vanish, driven away by neoliberal and conservative politics; the second one is to redesign themselves based on a secular foundation of science. What the former one offers can be seen in a paper by Dangor (2005) entitled *Islamization of disciplines: Towards an indigenous educational system.* Needless to say, all claims in the paper are based on the constructivist approach, which, in the final analysis, is pro-neoliberal and centered in the West. Even though Dangor's suggestions regard social sciences, he also suggests a methodological process of construction in research based on Alfred Louch's claims. At the same time, Dangor also refers to Max Weber in the context of *verstehen* and gives credit to interpretive understanding. I do not expect Dangor to offer the Muslim world class consciousness through Marxism. However, Dangor as other pro-constructivists, works toward atomizing society and stresses *individuality*, thereby ironically hiding all those factors that account for individuals' opportunities and development. Certainly, if indeed there is Christian Science, Buddhist science, etc., then Dangor has a right to serve to a mass audience the concoction of an Islamic science, as Muzaffar Iqbal has suggested. As mentioned before, religious motives combined with constructivism and labeled multicultural education, value education, and respecting differences in thought are a quite useful political tool.

For instance, Moudouros (2014) draws a detailed picture in an article entitled *The Harmonization of Islam with the Neoliberal Transformation: The case of Turkey*. He explains the economic and social transformation which begun with the 1980 military coup and has continued driven by right wing parties. In Muslim countries, this social transformation takes place in the context of Neoliberalism and is harmonized with Islam in educational settings. Indeed, constructivist pedagogy takes part in this. It inevitably distorts educational settings and controversial issues such as teaching evolution. Çakmak (2009) wisely explains how pro-Islamic public education has spread in Turkey via The Imam-Hatip schools. Çakmak states that "…Turkey might in the short run be dragged towards a quagmire…" (p. 843). More than 30 years ago, Kritsky (1984) described teaching evolution in Egyptian colleges in *The American Biology Teacher* and showed how clergy dominated over science education.

Certainly, the distortion and transformation of educational settings has not been spared from changes in society. Changes can be progressive or reactionary. Unfortunately, the cultural shift in Muslim societies has been the latter (cf. Abramson and Inglehart, 1995).

The present article's aim was not to denigrate the belief system of Muslim peoples, even if it is usually opposed to the TOE. Rather, the goal was to point Muslim science educators toward their responsibilities, remind them of their vital role to emancipate society instead of allowing oppressed and underrepresented Muslims to be taken advantage of by the ruling class. Disadvantaged Muslim peoples need science education, not pseudoscience based on myths. This is in the long run the only way to live in peace. Considering the power of religion in Muslim societies, the Marx's explanation of the power of spirituality comes to mind. He explained it as a symptom of illness, namely illiteracy. The new, rising conservative bourgeois '*Nouveau riche'* in Muslim countries are not different from the former allegedly secular bourgeoisie. Both do not differ in terms of using religion and nationalism, though features, tones, and motives have changed.

Finally, I wish to return to Tony Blair, whom I mentioned at the beginning of this paper. William's (2008) criticism regarding Mr. Blair should not be considered as political. However, I politically criticize Mr. Blair. It is known that social democrat parties have incorporated neoliberal politics and policies, including the

privatization of education, of the health care system, etc. At least, Mr. Blair should have defended secular scientific education. Alexander and Welzel (2017) write "… Indeed, prominent parties, like New Labor in the UK, ceased to advocate economic policies that meet the lower class…''. Maybe at this point, Foa and Mounk's (2017) thoughts should be considered at least for Muslim countries: *Democracy*, if there was, *is in danger.*

Contrary to other Muslim science educators' criticism of Eurocentric secular progressive science educators, I intentionally directed my criticism towards Western science educators who are proponents of ill-structured constructivism. They may continue as long as they would like on their own track criticizing and undermining science – after all, this appears to have little actual impact on science in Western countries. However, they need to stop imposing pseudoscience on Muslim societies under the pretext of constructivism because this is hypocritical and damaging to these societies. McCarthy argued against a watered-down and distorted concept of science because "multi-science… is actually a particularly detrimental form of crypto-racism" (2018, p.110). Thus, crypto-racism is making forays into science education through an irresponsible use of constructivism. This should be taken into consideration by all science educators focusing on science education in Muslim societies, and not to the least degree by Western science educators.

Declarations

Acknowledgements*: I kindly present my sincere appreciation equally to Dr. Michael R. Matthews' immeasurable support and Dr. Karl-Heinz Maurer's suggestions and language editing.*

Authors' contributions: *Not applicable.*

Competing interests: *The author declares that he has no competing interests.*

Funding: *Not applicable.*

References

Abramson, P. R., & Inglehart, R. (1995). *Value change in global perspective*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Aikenhead, G. S. (1996). Cultural assimilation in science classrooms: Border crossings and other solutions. *Studies in Science Education, 27*(1),1-52.

Aikenhead, G., & Ogawa, M. (2007). Indigenous knowledge and science revisited. *Cultural Studies in Science Education, 2*(3), 539 – 620. doi: 10.1007/s11422-007-9067-8

Alexander, A. C., & Welzel, C. (2017). *The myth of deconsolidation: Rising liberalism and the populist reaction* (No. 10). ILE Working Paper Series.

Al-Hayani, F. A. (2005). Islam and science: Contradiction or concordance. *Journal of Religion & Science, 40*(3), 565-576. doi:10.1111/j.1467-9744.2005.00688.x

Alters, B J. (1997). Whose nature of science? *Journal of Research in Science Teaching, 34*(1), 39-55. doi: 10.1002/(SICI)1098-2736(199701)34:1<39::AID-TEA4>3.0.CO;2-P

Anonymous. (2009). Turkey censors evolution. *Nature, 458* (7236), 259. doi: 10.1038/458259a

Aroua, S., Coquide, M., & Abbes, S. (2010). Overcoming the effect of the socio-cultural context: Impact of teaching evolution in Tunisia. *Evolution Education & Outreach, 2*(3), 474-478. doi:10.1007/s12052-009-0129-0

Asghar, A. (2013). Canadian and Pakistani science teachers' perceptions of evolutionary science and evolution education. *Evolution Education & Outreach, 6*(10), 1-12. doi:10.1186/1936-6434-6-10

Asghar, A., Hameed, S., & Farahani, N. (2014). Evolution in biology textbooks: A comparative analysis of 5 Muslim countries. *Religion & Education, 41*(1), 1-15. doi:10.1080/15507394.2014.855081

Borgerding, L. A., Deniz, H., & Anderson, E. S. (2017). Evolution acceptance and epistemological beliefs of college biology students. *Journal of Research in Science Teaching, 54*(4), 493-519. doi:10.1002/tea.21374

BouJaoude, S., Asghar, A., Wiles, J. R., Jaber, L., Sarieddine, D., & Alters, B. (2011). Biology professors' and teachers' positions regarding Biological Evolution and Evolution Education in Middle Eastern Society. *International Journal of Science Education, 33*(7), 979-1000. doi:10.1080/09500693.2010.489124

BouJaoude, S., Wiles, J. R., Asghar, A., & Alters, B. (2011). Muslim Egyptian and Lebanese students' conceptions of Biological Evolution. *Science & Education, 20*(9) 895-915. doi:10.1007/s11191-011-9345-4

Bowering, G. (2013). *Princeton Encyclopedia of Islamic Political Thought*. Oxford: Princeton University Press.

Castéra, J., & Clément, P. (2014). Teachers' conceptions about the genetic determinism of human behaviour: A survey in 23 countries. *Science & Education, 23*(2), 417-443.

Clément, P. (2015). Muslim teachers' conceptions of evolution in several countries. *Public Understanding of Science. 24*(4), 400-421. doi:10.1007/s11191-012-9494-0

Cobern, W., & Aikenhead, G. (1998). Cultural aspects of learning science. In B. Fraser & K.G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education, part 2* (pp. 39–52). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Çakmak, D. (2009). Pro-Islamic public education in Turkey: The Imam-Hatip schools. *Middle Eastern Studies, 45*(5), 826-846. doi:10.1080/00263200903135596

Dangor, S. (2005). Islamization of disciplines: Towards an indigenous educational system. *Educational Philosophy & Theory, 37,* 519-531. doi:10.1111/j.1469-5812.2005.00138.x

Deniz, H., Donnelly, L. A., & Yılmaz, I. (2008). Exploring the factors related to acceptance of evolutionary theory among Turkish pre-service biology teachers: toward a more informative conceptual ecology for biological evolution. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(4), 420–443. doi:10.1002/tea.20223

Deniz, H., Çetin, F., & Yılmaz, I. (2011). Examining the relationships among acceptance of evolution, religiosity, and teaching preference for evolution in Turkish preservice biology teachers. *Reports of the National Center for Science Education, 31*(4).

Develay, M. (1989). A propos de la transposition didactique en sciences biologiques. In G. Arsac, M. Develay, & A. Tiberghien, (Eds.), *La Transposition didactique: En mathematiques, en physique, en biologie* (pp. 59-86). Lyon: LIRDIS.

Donnelly, L. A., Kazempour, M., & Amirshokoohi, A. (2009). High school students' perceptions of evolution instruction: Acceptance and evolution learning experiences. *Research in Science Education, 39*(5), 643-660. doi:10.1007/s11165-008-9097-6

Dowd, R. A. (2003, August). *Christianity, Islam, and political culture: Lessons from Sub-Saharan African in comparative perspective.* In paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association, Philadelphia.

Edis, T., & BouJaoude, S. (2014). Rejecting Materialism: Responses to Modern Science in the Muslim Middle East. In M. Matthews (Ed.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching* (pp. 1663-1690). Springer: Netherlands.

Faraday Institute Newsletter (2009, May). Retrieved from https://www.faraday.st-edmunds.cam.ac.uk/News.php?Mode=Single_Newsletter&ID=50

Foa, R. S., & Mounk, Y. (2017). The signs of deconsolidation. *Journal of Democracy, 28*(1), 5-15.

Fouad, K, E. (2016). *American Muslim undergraduates' views on evolution* (Unpublished doctoral thesis). Bloomington: IN.

Gilbert J. K., & Watts D. M. (1983). Concepts, misconceptions & alternative conceptions: Changing perspectives in science education. *Studies in Science Education, 10*(1) 61-98. doi:10.1080/03057268308559905

Good, R. & Shymansky, J. (2001). Nature-of-science literacy in benchmarks and standards: Post-

modern/relativist or modern/realist? In F. Bevilacqua, E. Giannetto, & M. R. Matthews, (Eds.), *Science and culture: The contribution of history and philosophy of science* (pp. 53-65). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Good R. (2003). Evolution and creationism: One long argument. *The American Biology Teacher, 65*(7), 512–516. doi:10.2307/4451550

Gregory T. R. (2008). Evolution as fact, theory, and path. *Evolution Education & Outreach, 1*(1), 46-52. doi:10.1007/s12052-007-0001-z

Guessoum, N. (2008). The Qur'an, science, and the (related) contemporary Muslim discourse. *Zygon, 43*(2), 411-432. doi:10.1111/j.1467-9744.2008.00925.x

Günal, I. (2016, September, 18). *Diyalektiksiz materyalizm (Materialism without Dialectic).* Retrieved from http://haber.sol.org.tr/blog/bilimin-izleri/izge-gunal/diyalektiksiz-materyalizm-169378.

Haidar, H. A. (1999). Emirates pre-service and in-service teachers' views about the nature of science. *International Journal of Science Education, 21*(8), 807-822. doi:10.1080/095006999290309

Hallaq, W. B. (1986). On the origins of controversy about the existences of mujtahids and the gate of ijtihad. *Studia Islamica, 63*(1), 129-141.

Halliday, F. (2002). *Two hours that shook the World: September 11, 2001. Causes and consequences.* London: Saqi Books.

Hameed, S. (2015). Making sense of Islamic creationism in Europe. *Public Understanding of Science, 24*(4), 388-399. doi:10.1177/0963662514555055

Herron, D. (2008). Advice to my intellectual grandchildren. *Journal of Chemical Education, 85*(1), 24-32. doi:10.1021/ed085p24

Hokayem, H., & BouJaoude, S. (2008). College students' perceptions of the theory of evolution. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(4), 395-419. doi:10.1002/tea.20233

Houser, W. V. (1968). Biology education in Turkey. *The American Biology Teacher, 30*(1), 31-35. doi:10.2307/4441930

Huntington, S. P. (1993). The clash of civilizations? *Foreign Affairs, 75*(3), 22-49.

Irzık, G. (2001). Back to basics: A philosophical critique of constructivism. *Studies in Philosophy and Education, 20*(2), 157-175. doi:10.1007/978-1-349-62965-7_6

Jenkins, E. W. (2001). Constructivism in school science education: Powerful model or the most dangerous intellectual tendency? In F. Bevilacqua, E. Giannetto, & M. R. Matthews (Eds.), *Science education and culture: The contribution of history and philosophy of science* (pp. 153-164). London: Kluwer Academic Publishers.

Jubas, K. (2012). On being a new academic in the new academy: Impacts of neoliberalism on work and life of a junior faculty member. *Workplace, 21*(1), 5-35.

Kahvecioglu, A. (2012, May 2). *Yaratilis ve evrim kapışması (Creationism and evolution fight).* Retrieved from http://www.milliyet.com.tr/yaratilis-ve-evrim-kapismasi-gundem-1535072/

Kampourakis, K., & Nehm, R, H. (2014). History of philosophy of science and the teaching evolution: Students' conceptions and explanations. In Matthews M. R. (Ed.), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (pp. 377-399). Netherlands: Springer.

Kottasova, I. (2016, February 9). *Saudi Arabia cuts funding for students abroad.* Retrieved from http://money.cnn.com/2016/02/09/news/saudi-arabia-students-overseas/

Kritsky, G. (1984). Teaching evolution in Islamic country. *The American Biology Teacher, 46*(5), 266-271. doi:10.2307/4447838

Lederman, N. G. (1995). Suchting on the nature of scientific thought: Are we anchoring curricula in quicksand?

Science & Education, 4(4) 371-377. doi:10.1007/BF00487758

Mahner, M., & Bunge, M. (1996). Is religious education compatible with science education? *Science & Education, 5* (2), 102-123. doi:10.1007/BF00428612

Mansour, N. (2008). The experiences and personal religious beliefs of Egyptian science teachers as a framework for understanding the shaping and reshaping of their beliefs and practices about science-technology-society (STS). *International Journal of Science Education, 30*(12), 1605-1634. doi:10.1080/09500690701463303

Mansour, N. (2010). Science teachers' interpretations of Islamic culture related to science education versus the Islamic epistemology and ontology of science. *Cultural Studies of Science Education, 5*(1), 127-140. doi:10.1007/s11422-009-9214-5

Mansour, N. (2011). Science teachers' views of science and religion vs. the Islamic perspective: Conflicting or compatible. *Science Education, 95*(2), 281-309. doi:10.1002/sce.20418

Matthews, M. R. (2000). *Time for science education: how teaching the history and philosophy of pendulum motion can contribute to science literacy.* New York: Plenum Press.

Matthews, M. R. (2015). Reflections of 25 years of journal editorship. *Science & Education, 24*(5-6), 749-805. doi:/10.1007/s11191-015-9764-8

Matthews, M. R. (2018). *History, Philosophy, and Science Teaching: New perspectives*. Cham, Switzerland: Springer.

Matthews, M. R. (2021). Philosophical problems with constructivism: Some considerations for student-centered learning and ınstruction. In Sabine Hoidn & Manja Klemenčič (Eds.), *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (pp. 47-64). New York: Routledge. (Upcoming)

McCarthy, C.L. (2018). Cultural studies of science education: An appraisal. In Matthews M. R. (Ed.), *History, Philosophy, and Science Teaching: New perspectives* (pp. 99-138). Cham, Switzerland: Springer.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). Fen bilimleri dersi öğretim programı *(Science education curriculum).* Talim ve Terbiye Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara, Turkey.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). Ortaöğretim biyoloji dersi programı *(High school biology education curriculum).* Talim ve Terbiye Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara, Turkey.

Moudouros, N. (2014). The harmonization of Islam with the neoliberal transformation: The case of Turkey. *Globalization, 11*(6), 843-857. doi:10.1080/14747731.2014.904157

Muğaloğlu, E. Z. (2014). The problem of pseudoscience in science education and implications of constructivist pedagogy. *Science & Education, 23*(4), 829-842. doi:10.1007/s11191-013-9670-x

Muğaloğlu, E. Z. (2017). Bilim eğitiminde yapılandırmacılık yaklaşıma eleştirel bakış (Critical view of constructivist approach in science education). In Ö. Taşkın (Ed.), *Fen eğitiminde güncel konular (Current issues in science education)* (pp. 8-22). Ankara: Pegam Akademi.

Muğaloğlu E. Z. (2018). An Insight into Evolution Education in Turkey. In Deniz H., & Borgerding L. (Eds.), *Evolution Education Around the Globe* (pp. 263-279). Cham, Switzerland: Springer.

Muğaloğlu, E. Z. & Erduran, S. (2012). Prospective science teachers' appreciation of science: The case of evolution vs. intelligent design. In C. Bruguière, A. Tiberghien, & P. Clément (Eds.), E-Book Proceedings of the ESERA 2011 Conference: Science learning and Citizenship. Part 5 (L. Maurines & A. Redfors), (pp. 100-105). Lyon, France: European Science Education Research Association. ISBN: 978-9963-700-44-8

Nanda, M. (2003). *Prophets Facing Backward. Postmodern Critiques of Science and Hindu Nationalism in India*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

National Research Council. (1996). *The national science education standards*. Washington, DC: National Academy

Press.

National Research Council. (1998). *Teaching about evolution and the nature of science.* Washington, DC: National Academy Press.

Nehm, R, H., & Kampourakis, K. (2014). History and philosophy of science and the teaching of macroevolution. In Matthews M. R. (Ed.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching* (pp. 401-421). Netherlands: Springer.

Nielsen, R. (2016, February 25). *Teaching evolution in the Middle East.* Retrieved from http://www.nielsenlab.org/2016/02/teaching-evolution-in-the-middle-east/

Padian, K. (2010). How to win the evolution war: Teach macroevolution! *Evolution Education & Outreach, 3*(3), 206-214. doi:10.1007/s12052-010-0213-5

Peker, D. (2018). Creationism in Turkish school curricula: The shadow of anti-scientism. *Revue Internationale d'education de Sevres, 77* (April), 93-101. doi:10.4000/ries.6144

Peker, D., Cömert, G. G., & Kence, A. (2010). Three decades of Anti-Evolution campaign and its results: Turkish undergraduates' acceptance and understanding of the Biological Evolution Theory. *Science & Education, 19*(6-8), 739-755. doi:10.1007/s11191-009-9199-1

Peker, D., & Taşkın, Ö. (2018). The Enlightenment tradition and science education in Turkey. In Matthews M. R. (Ed.), *History, Philosophy, and Science Teaching: New perspectives* (pp. 67-97). Cham, Switzerland: Springer.

Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher, 24*(7), 5-12.

Sak, A. (2010, October 9). *Iciniz rahat olsun (Consider it is done).* Retrieved from http://www.turkishnews.com/tr/content/2010/10/09/iciniz-rahat-olsun/

Shapiro, A. M. (1999). Fundamentalist bedfellows: Political creationism in Turkey. *Reports of the National Center for Science Education, 19* (6),15-17.

Taşkın, Ö. (2011). Can willingness and hands-on work together? Teaching biological evolution and dealing with barriers. *Evolution Education & Outreach, 4*(3), 467-77. doi:10.1007/s12052-011-0341-6

Taşkın, Ö. (2013). Pre-service science teachers' acceptance of biological evolution in Turkey. *Journal of Biological Education 47*(4), 200-207. doi:10.1080/00219266.2013.788540

Taşkın, Ö. (2014). An exploratory examination of Islamic values in science education: Islamization of science teaching and learning via constructivism. *Cultural Studies of Science Education 9*(4), 855-875. doi:10.1007/s11422-013-9553-0

White, R. D. (1980). Education in bourgeoisie society: A matter of common sense. *Interchange, 11*(1) 47-60.

Williams, D. J. (2008). Creationist teaching in school science: A UK perspective. *Evolution Education & Outreach, 1*(1), 87-95. doi:10.1007/s12052-007-0006-7

von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning.* London: Falmer.

Yılmaz, İ., & Uzunoğlu, S. (1995). *Alternatif biyolojiye doğru.* İzmir, Turkey: Nil Yayınevi. ISBN: 9757744360.

Yılmaz, İ. (2008). *Evolution*: *Science or ideology*. New Jersey: Tughra Books. ISBN: 978-1-59784-118-4

Suggested Readings

Hoodbhoy, P. (1985). *Ideological problems for science in Pakistan*. In A. Khan (Ed.), Islam, politics and the state (pp. 178-191). London: Zed Books.

Hoodbhoy, P. (1991). *Islam and Science.* London: Zed Books.