EDU congress

International Education Congress

Tam Metin Kitabı

Conference Proceeding

Akdeniz University

17-19 November 2022/Antalya

EDU yayıncılık

EDUCONGRESS 2022

17-19 November 2022 / Akdeniz University

INTERNATIONAL EDUCATION CONGRESS
TAM METİN KİTABI / CONFERENCE PROCEEDING

e-ISBN: 978-605-72845-1-8

EDU Yayıncılık Eğitim, Danışmanlık, Proje Yönetimi, Organizasyon, Yazılım, Reklam San. Tic. Ltd. Şti.
T: 08504323714 - 0507 5875581
E: eduyayincilik@gmail.com
A: Kızılırmak Mah. Dumlupınar Bulvarı, Next Level, A Blok, K:4, Kno: 3, D: 10, Söğütözü/Ankara

Kongre Onursal Başkanı/Honorary Members of Congress

Prof. Dr. Özlenen Özkan, Akdeniz Üniversitesi Rektörü, Türkiye

Kongre Başkanları/Congress Presidents

Prof. Dr. Hilmi Demirkaya, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı, Türikiye
Prof. Dr. Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Kongre Başkan Yardımcısı/Congress Vice President

Prof. Dr. Şakir Çinkır, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Düzenleme Kurulu Başkanları/Congress Organizing Committee Presidents

Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı, Türkiye
Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Kongre Genel Sekreteri/Congress Secretary General

Dilek Ertuğrul, EDU Yayıncılık, Türkiye

Kongre Alan Koordinatörü/Chairman-Network Coordinator

Doç. Dr. Sedef Canbazoğlu Bilici, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Düzenleme Kurulu Üyeleri/Congress Organizing Committee Members

Prof. Dr. Serkan Koşar, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Zeki Güven, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşegül Bayraktar, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşenur Kutluca Canbulat, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Coşkun Onan, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Evrim Çetinkaya Yıldız, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Koray Kasapoğlu, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Doğru, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Özgenel, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sedef Canbazoğlu Bilici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yakup Doğan, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zeliha Yazıcı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Dilşat Peker Ünal, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Emre Ev Çimen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Gözdegül Arık Karamık, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Ümran Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşe Altaş Girgiç, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Burcu Akkaya, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Tuğba Güner Demir, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Doktora Öğrencisi Ayşe İlhan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Rozerin Yaşa, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

Uluslararası Danışma Kurulu/International Advisory Board

Professor Ali Yıldırım, University of Gothenburg, Sweden
Professor Andrew P Johnson- Minnesota State University, USA
Professor Anthony John Onwuegbuzie, University of Cambridge, England
Professor Azita Manouchehri, The Ohio State University, USA
Professor Donna M. Mertens, Gallaudet University, USA
Professor Filiz Keser Aschenberger- Danube University Krems, Austria
Professor Ingrid Gogolin, University of Hamburg, Germany
Professor Joe O'Hara, Dublin City University, Ireland
Professor Maria P. Figueiredo, Polytechnic Institute of Viseu, Portugal
Professor Martin Brown- Dublin City University, Ireland
Professor Stafford Hood- University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Professor Todd Ketler- Baylor University, USA
Naz Cilo_Van Norel- Siemens IoT Consultant, Germany
Şeyda Subaşı Singh- University of Vienna, Austria

Bilim Kurulu/Scientific Committee

Prof. Dr. Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Adile Aşkım Kurt, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Kaçar, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Çağatay Kılınç, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Meydan, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Osman Alakuş, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Rıza Erdem, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Sabancı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Yıldırım, Gothenburg Üniversitesi, İsveç
Prof. Dr. Alim Kaya, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Andrew P. Johnson, Minnesota State Üniversitesi, USA
Prof. Dr. Anthony John Onwuegbuzie, Cambridge Üniversitesi, UK
Prof. Dr. Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayfer Alper, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayfer Şahin, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayten İflazoğlu Saban, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Azita Manouchehri, The Ohio State Üniversitesi, USA
Prof. Dr. Belgin Elmas, TED Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Birsen Doğan, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bülent Aydoğdu, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bülent Çavaş, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevat Elma, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevriye Ergül, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çavuş Şahin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çiğdem Kılıç, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Derya Arslan Özer, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Domna Mika Kakana, Selanik Aristotle Üniversitesi, Yunanistan
Prof. Dr. Donna M. Mertens, Gallaudet Üniversitesi, USA
Prof. Dr. Elife Doğan Kılıç, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Prof. Dr. Emine Sema Batu, Maltepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emre Ünal, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdal Hamarta, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdinç Çakıroğlu, Orta Doğru Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Eray Çelik, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erkan Tabancalı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erol Duran, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ersun İşçioğlu, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Fatma Mızıkacı, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Feyyat Gökçe, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Filiz Keser Aschenberger, Danube Üniversitesi Krems, Avusturya
Prof. Dr. Fulya Cenkseven Önder, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gökhan Özsoy, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gülsen Ünver, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hanife Akar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Şimşek, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hatice Ferhan Odabaşı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hilmi Demirkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hülya Çermik, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin Anılan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg Üniversitesi, Almanya
Prof. Dr. Işıl Tanrıseven, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlhan Yalçın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlke Evin Gencel, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsa Korkmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Joe O'hara, Dublin City Üniversitesi, İrlanda
Prof. Dr. Kazım Çelik, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Maria P. Figueriodo, Viseu Politeknik Enstitüsü, Portekiz
Prof. Dr. Martin Brown, Dublin City Üniversitesi, İrlanda
Prof. Dr. Mehmet Bekdemir, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Bektaş, Sakarya Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Serdar Köksal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Naciye Aksoy, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Necla Köksal, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Turkey
Prof. Dr. Nilüfer Kahraman, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nimet Keser, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nuray Mamur, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Oktay Bektaş, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ömer Adıgüzel, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özgül Keleş, Aksaray Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özlem Karaırmak, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Paola Nicolini, Macerata Üniversitesi, İtalya
Prof. Dr. Pınar Çavaş, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar Yengin Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Rengin Zembat, Maltepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Uçar, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Yüksel, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Kaymakçı, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap Emir, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Prof. Dr. Serap Erdoğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serkan Koşar, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Stafford Hood, İllinois Urbana Champaign Üniversitesi, USA
Prof. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman İnan, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman Sadi Seferoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şakir Çınkır, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şengül Saime Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şerife Dilek Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Taner Altun, Trabzon Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Todd Ketler, Baylor University, USA
Prof. Dr. Tuba Ada, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tufan Aytaç, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuğba Yelken, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Turan Akman Erkılıç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan Argon, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Veli Toptaş, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vesile Alkan, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zeliha Nurdan Baysal, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşegül Bayraktar, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdurrahman Şahin, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Simsar, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Utku Özensoy, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Zeki Güven, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Akın Efendioğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aysel Demiroğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Güler, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşenur Kutluca Canbulat, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Banu Yücel Toy, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Coşkun Onan, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bertan Akyol, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Birkan Güldenoğlu, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Birsel Aybek, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul, Ege Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Deha Doğan, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Doruk Ergür, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ebru Güler, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Elif Çimşir, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Engin Karahan, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Erdal Yıldırım, Aksaray Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ergül Demir, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Evrim Çetinkaya Yıldız, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ezgi Güven Yıldırım, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fatma Belgin Özaydınlı, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Figen Kılıç, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fisun Bozkurt, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gökhan Atik, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Mutlu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. H. Tuğba Öztürk, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hıdır Karaduman, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Koray Kasapoğlu, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Ersoy, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Toran, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melis Yeşilpınar Uyar, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Meral Çilem Ökcün Akçamuş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Doğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Doğru, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Özgenel, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Müge Şen, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nalan Kuru, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nihal Tunca, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Osman Solmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ömür Gürdoğan Bayır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem Ateş, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pelin Taşkın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pınar Fettahlıoğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pınar Pilasa, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ramazan Akdoğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sayım Aktay, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sedef Canbazoğlu Bilici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Seher Yalçın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selçuk Beşir Demir, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selçuk Şimşek, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Senar Alkın Şahin, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sezan Sezgin, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sıddık Bakır, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şengül Uysal, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Doç. Dr. Taner Atmaca, Düzce Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Tuğba Selanik Ay, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tuncay Canbulat, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Turgay Öntaş, Trakya Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Uğur Akın, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yagut Aliyeva, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Doç. Dr. Yakup Doğan, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yılmaz Sarıer, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Doç. Dr. Zehra Keser Özmantar, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zeliha Yazıcı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zeynep Kılıç, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zuhal Çeliktürk Sezgin, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Abdulhamit Karademir, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Kara, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Aslı Yüksel, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ati Merç, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Barış Eriçok, Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Barış Eroğlu, Aksaray Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Berrin Genç Ersoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Betül Yanik Özger, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Burcu Durmaz, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Celal Boyraz, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Derya Atik Kara, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Dilşat Peker Ünal, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Eda Duruk, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Emre Ev Çimen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Erdi Erdoğan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ferat Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gözdegül Arık Karamık, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gül Kurum, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan Yazçayır, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hanife Esen Aygün, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Işıner Sever, Hakkari Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Bozkurt, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Müyesser Ceylan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nur Leman Balbağ, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nurhan Atalay, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Sevgi Yıldız, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Sibel Dal, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Tuba Acar Erdol, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Uğur Gezer, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ümran Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Yurdagül Boğar, Hakkari Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Zerrin Toker, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Bahap Kudret, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Ulus, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Akkaya, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Bülent Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Durmuş Burak, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ece Koçer, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Engin Dilbaz, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Gamze Ülker Tümlü, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gülhan Yılmaz Bursa, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Gülsüm Çatalbaş, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Fansa, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Melek Alemdar, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Ramazan Ertürk, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Seval Hallaç, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şeyda Subaşı Singh, Viyana Üniversitesi, Avusturya
Dr. Tuğba Güner Demir, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Naz Cilo-van Norel, Siemens loT Consultant, Almanya

İÇİNDEKİLER

Otoetnografik Yöntemle Gerçekleştirilen Sanat Temelli Eğitim Araştırmalarında Özdüşünümsellik Bağlamında Araştırmacının Rolünün İncelenmesi 1

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleriyle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi 12

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme Süreçlerinin İncelenmesi 19

Empowering Students with Disabilities for Inclusive STEM Education: Supporting the Universal Design for Learning with the Design Thinking Approach 28

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Beceri Temelli Soru Çözümlerinin Matematiksel Yetkinlikler Çerçevesinde İncelenmesi 43

Türkiye'de Eğitim Alanındaki Lisansüstü Tezlerde Öğrenme Analitikleri ile İlgili Eğilimler: Bir İçerik Analizi 55

Teacher's Opınıons on Classroom Management in Classes with Foreign Students 63

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Toplumsal Cinsiyet 77

Avrupa Birliği Finansmanlı MEB Eğitim Projelerinin Sivil Topluma Katkıları 85

İlkokul Öğrencilerinin Yazma Tutukluklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 92

İlkokul Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Yüklemeleri 102

Ebeveynlerin Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FOMO) ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki 121

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" Öğrenme Alanında Geçen Kavramların Belirlenmesi (2018 Programına Göre) 129

Ortaokullarda Covid 19 Pandemi Döneminde Mali Kaynak Gerektiren İhtiyaçların Giderilme Durumları 137

BİLSEM Öğrencileri ve Örgün Eğitime Devam Eden Öğrencilerin Üst Düzey Matematik Becerileri Test Puanlarının Karşılaştırılması 147

Dijital Hikâye Anlatıcılığı Bağlamında Okuduğunu Anlama ve Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi 153

Okul Öncesi Eğitimi Kurumuna Devam Eden Çocukların Babalarının Düşünme Becerilerinin İncelenmesi 165

Öğretmen Adaylarının Bilim Merkezine İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Çalışması 174

Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Benimsedikleri Yönetim Tarzlarına İlişkin Görüşleri 181

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Ses Çıkartma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 193

Sosyal Ağların Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik İşbirlikli Öğrenme Ortamı Oluşturulmasındaki Rolü 202

Temel Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Öğretmenlerin Beklentileri 220

Examination of 9th Grade Students' Opinions on Global Warming and Climate Change by Photo Interview Technique 228

TÜBİTAK 4005 "Sınıf Öğretmenlerinin Senkron ve Asenkron Öğretim Becerilerinin, Harmanlanmış Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi" Projesinin Değerlendirilmesi 239

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Problemi Hakkında Sahip Oldukları Algıların Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi 249

2. Sınıf Matematik Programındaki 'Zaman Ölçme' Konusunun 'Programlı Öğretim Basamakları ile Öğretimi' Uygulaması 258

Evcil Hayvan Bakımı ve Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar 264

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyobilimsel Konularda Hazırladıkları Ders Materyallerinin İncelenmesi 269

Fen Bilimleri Eğitiminde Etkileşimli Video Kullanımı 279

Hayat Bilgisi Dersi 2. Sınıf Konularının Temel Yaşam Becerileri ve Kök Değerler Açısından İncelenmesi 286

Informal Learning Spaces: The Case of Akdeniz University 297
8th Grade Students' Misconceptions About Atmosphere and Change Of Climate 308
Lise Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme Stilleri 313
İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi 328
Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Gerçekleştirilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen 337
Farklı Ülkelerde 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Açısından Okullar Arası Farkların İncelenmesi 345
Öğretmen Adaylarının "Materyal" Kavramına Yönelik Metaforik Algıları: Materyal Tasarımı Dersi Öncesi ve Sonrası 351
Covid-19 Salgınında Öğretmenlerin Stres Düzeyinin Sınıflandırıcıları: Diskriminant Analizi Çalışması 366
Niteliksel Değerlendirme Yaklaşımı ile Yapılan Program Değerlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi 373
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Kültürünün Sınıf İçi Kitap Okuma Uygulamaları Üzerine Etkisi 386
İlkokulda Uygulanan Sosyal Etkinliklerin Öğrencilerin Gelişimine Etkileri 392
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi 402
İnternetin Türkçeye Etkileri Üzerine Sistematik Derleme 412
Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Kültürel Aktarım Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi 424
Ortaokul Öğrencilerinin Öz-düzenleme Düzeyleri 434
Ortaokul Öğrencilerinin Rol Model Alma Algısı Düzeyleri 439
Üstün Yetenekli 6. Sınıf Öğrencilerinin Kesirlerde Çarpma ve Bölme İşlemleri ile İlgili Problem Kurma Çalışmalarının İncelenmesi 444
Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Sinizm Düzeyleri (Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Örneği) 456
Eğitimde Sistemsel Düşünme Üzerine Türkiye'de Yapılmış Araştırmaların İçerik Analizi 479
Öğretmen Adaylarının En küçük Ortak Kat (EKOK) Kavramına Yönelik 489
Matematiksel İlişkilendirmeleri 489
Okullarda Çocukların İyi Oluş Halini Nasıl Desteklerim? Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Çalışma 503
Dikkat Eksikliği ve Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocuklara Rezonans Terapi Uygulamalarıyla Nöro-Psikolojik Destek Sağlanması 508
COVID-19 Sürecinde İlkokul 1. Sınıf Öğretmeni Olmak 513
İlkokul 1-4. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri Açısından İncelenmesi 516
TÜBİTAK 2204-B Araştırma Proje Yarışmasında Danışmanlık Yapan Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi 526
Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi 535
Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetimin Tarihsel Sürecine Bakış 546
Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki 559
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmen Algılarının Belirlenmesi 577
Eğitimde Video Kullanımı ile İlgili Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler: 2012-2022 591
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çevrelerindeki Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Farkındalıkları: Gaziantep İli Örneği 599
İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Kariyer Günü Etkinliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi 610

Otoetnografik Yöntemle Gerçekleştirilen Sanat Temelli Eğitim Araştırmalarında Özdüşünümsellik Bağlamında Araştırmacının Rolünün İncelenmesi[1]

Güray LAP
Kırıkkale Üniversitesi

Ayşe GÜLER
Kırıkkale Üniversitesi

Özet

Kuram, eğitim ve uygulama bağlamında otoetnografik yöntemle gerçekleştirilen sanat araştırmalarında araştırmacının rolünün yaratma sürecine ve araştırmasının yaratıcı çıktılarına etkisinin ve katkısının önemi yadsınamaz. Bu çalışma ile öznel deneyim, fikir ve ürünlerin de sanat araştırmalarında önemli sonuçlar ortaya çıkarabileceğinin okuyucuya daha derinlemesine sunulması amaçlanmıştır. Geleneksel araştırma yöntemlerinin yanı sıra otoetnograflar çalışmalarında kendi varlığını "öteki" konumuna yerleştirerek öz düşünümsel sorgulama bağlamında bireyin tekrar tekrar kullandığı obje-süje konumunu değiştirme olanağı ile sanatsal yaratma süresinde yeni bilgilerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu araştırmada otoetnografik yöntem, özdüşünümsel yaklaşım ve sanat temelli eğitim araştırmaları ile bu yöntemlerin arasındaki ilişki ilgili alanyazın taraması yapılarak irdelenmiş ve tartışılmıştır. Araştırma sonunda otoetnografik yöntemle gerçekleştirilen araştırmaların özellikle sanat araştırmaları içerisinde önemli bir yer tuttuğu ve gerçekleştirilen sanat temelli eğitim araştırmalarında sanatsal sorgulamaların temelini oluşturan kişisel deneyimler ve özgün sanat ürünleri, yaratıcı çıktılar olarak araştırmacının sunduğu sonuçları önemli derecede etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Otoetnografi, özdüşünümsellik, otobiyografi, otoetnograf, sanat temelli eğitim araştırmaları

Giriş

Nitel araştırma yöntemleri kapsadığı konuların genişliği ve içinde bulunduğu araştırmaların çeşitliliğinden dolayı antropoloji, sosyoloji, psikoloji, eğitim ve felsefe gibi birçok farklı disiplin ile ilişki içerisindedir. Özellikle günümüzde bu disiplinlerarası ilişkiler bağlamında sanatı temel alan yeni araştırma modelleri ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda gerçekleştirilen sanat temelli eğitim araştırmalarında sanatsal sorgulamaların temelini oluşturan kişisel deneyimler ve özgün sanat ürünleri, yaratıcı çıktılar olarak araştırmacının sunduğu sonuçları önemli derecede etkilemektedir. "Sanat temelli araştırma uygulamaları, sosyal araştırmaların tüm aşamalarında (yani veri toplama, analiz, yorumlama ve temsil) tüm disiplin alanlarında nitel araştırmacılar tarafından kullanılan bir dizi metodolojik araçtır" (Leavy, 2009, s. 3, Akt. Carter, 2014, s. 23). Araştırmacı bu yaklaşımla birlikte anlatımını kuvvetlendirmektedir.

> Sanat temelli araştırma, kültürel olarak konumlandırılmış uygulamaları içeren nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Belirli olayları araştırmakla veya belirli metodolojileri kullanmakla sınırlı değildir. Karakter olarak bilimsel olmaktan çok sanatsal olarak tanımlanan yaklaşım, araştırmayı yapan kişinin dünya görüşüne göre şekillenir; çalışma, "doğal olarak" biçimini belirli sanat pratiğiyle ilgilenen araştırmacıdan ve anlayıştan almaktadır. (Çelikcan ve Aksoy, 2020, s. 355)

Araştırmacının kendini çözümlediği otobiyografik çalışmaları ile kültürel sorgulamalarla zenginleştirilen etnografik soruşturmaları birçok sanat temelli araştırma gerçekleştiren sanatçı ve eğitimcilere farklı alanlarda yeni sorgulama yolları sunabilmektedir. Bu anlamda etnografi kavramını anlamak önemlidir.

> Etnografi, araştırma nesnesini gündelik yaşam rutini içinde anlamaya çalışır. Öznenin gündelik yaşamı hem somut hem de soyut bileşenleri içerir. Bir tarafta gündelik yaşamın akışı içinde, farklı bağlamlardaki davranışları, sözleri, görünür etkileşimleri, diğer tarafta duyguları, inançları, söylemleri vardır. Etnografik çalışma bunların her birini tek tek hem de hepsini bütün olarak anlamaya çalışma çabasıdır (Kartari, 2017, s. 218).

Disiplinlerarası araştırma yaklaşımları içerisinde sanat alanının önemli bir yer tutması sanat eğitiminde hem araştırmacı ve hem sanatçı bireyler için yenilikçi ve yaratıcı çalışmaları ortaya çıkarabilmesi için zemin hazırlaması önemlidir. Geleneksel araştırma yöntemlerinin aksine sanatı rehber alarak teorik, deneyimsel ve uygulamaya dayalı araştırma yöntemleri bulunmaktadır. Örneklendirecek olursak sanat temelli araştırmalar arasında yer alan, şiir bilimi, yaşayan sorgulamalar, sanatsal sorgulamalar, a/r/tografi, performatif sorgulama ve sanat temelli eğitim araştırmalarıdır (Leavy,

[1] Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programında devam eden "*Sanatsal Yaratma Sürecinde Yalnızlık Kavramının Otoetnografik Yöntemle İncelenmesi*" isimli Yüksek Lisans tez çalışmasının araştırma kısmının gerekçesi oluşturulurken tamamlanan tezin o bölümünden alınmıştır.

2018, s. 5). Sanatsal yaratım sürecinde edinilen yeni bilgiler ve hissedilen duygular bireyin yaratıcı hafızasını geliştirmektedir. Sanatsal üslubun korunması ile her yeni yaratma sürecinde farklı yöntemlerin keşfedilmesi ve kullanılması sanatçı kimliğinde yaratıcı bakış açısını derinleştirmekte ve geliştirmektedir. Güler'e göre (2017, s. 158) "farklı yöntemler araştırmalarda sanat uygulamalarında öğretme ve öğrenmede yaratıcı ve esnek yöntem yaklaşımlarını kullanmaktadır. Böylece farklı yaratma yeteneklerimizi disiplinlerarası ve kültürlerarası farklı sanat uygulamalarıyla mercek altına alabiliriz." Kullanılan yöntemlerin farklı yaklaşımlarla çeşitli disiplinlerdeki uygulamalarla temellenmesi ve yeni bir ilişkiselliği sorgulaması, bireyin sanatsal anlatım potansiyelini de en üst düzeye çıkarabilmektedir. Araştırmacı kimliği ile sanatçı kimliğini çalışmalarında kullanan birçok araştırmacı kendi yaşamını ve sanatsal yaklaşımını süreç boyunca bir araya getirerek; kültürel, sosyal, ekonomik ve psikolojik bağlamda soruşturduğu problemleri, konuları ya da kavramları üretiminde farklı bir pencereden yansıtmaktadır. Böylece sanat eğitimi alanında çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılar, sanatçı kimliğini uygulamalarına yansıtarak süreçlerinde sorguladıkları öznel deneyimlerini çözümleyerek verilerini kişisel anlatımlarıyla bütünleştirirler.

Nitel araştırmaların altında temellenen ve birçok konuda nitel yaklaşımlarla ortak noktaya sahip olan sanat temelli eğitim araştırmaları kendi alt disiplinlerini zaman içerisinde geliştirmiştir. Nitel araştırmalar anlamlandırma, ilişkilendirme, yansıtma, açıklama, betimleme ve örnekleme gibi olanakları, gizil durumda bulunan bireysel veya sosyal olgu ve durumları ortaya çıkarabilme potansiyeline sahip olduğu gibi araştırma konusunun anlaşılabilirliği ve temsil gücünü de artırmaktadır. Güler'e göre (2021, s. 205) "Nitel araştırma yaklaşımlarında araştırmacının başlıca amacı, bilgiyi keşfederken süreci detaylıca betimlemek ve bu betimlemeyi yaparken de sosyal yaşantının farklı boyutları hakkında derin bir kavrayışla yeni bilgiler inşa etmektir." Nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan yöntemlerden biri olan etnografik araştırma sürecinde de kişisel hikayeler, geliştirilen teoriler önemli yer tutmaktadır. Özdemir'e göre (2010, s. 326) nitel araştırma; "insanın, kendi sırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisidir." Glesne'ye göre (2020, s. 23) etnografya, Yunancada insan ya da kültürel grup anlamına gelen *ethnos* kelimesinden gelirken, *graphic* ise tanımlamak anlamındadır. Bu durumda *etnografya* bir insanı ya da kültürel grubu tanımlamak olarak açıklanabilir. Etnografik çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılar kültürel bağlamda insanı ve yaşantısını sorguladıkları bir serüven yaşarlar. Bu serüvende araştırmacı edindiği duygu, his, deneyim, düşünce ve olayları içselleştirerek otobiyografik bir çerçeveden de kendisine dışarıdan bakabilmektedir. Otobiyografik çalışmaların öznel sorgulamalarla ve deneyimlerle farklı araştırma yöntemleri içerisinde kullanılması çalışmaya araştırmacının yansıttıkları ile de farklı bir zenginlik katmaktadır. Etnografik çalışmalarda bireysel bakış açısı ile deneyimleme, sorgulama, düşünme ve deneyimleri yansıtma elbette öznelliği ve özdüşünümselliği kültürel bağlamda sürece dahil etmektedir. Bu bağlamda otoetnografi çalışmak ve yazmak isteyen bir araştırmacı, otobiyografi ve etnografyanın ilkelerini kullanırken, otoetnografinin bir yöntem olarak araştırmacı tarafından deneyimlenen süreç hem de bir ürün olduğunu belirtmektedir (Ellis vd. 2011, Akt. Toprak, 2017, s. 4). Böylece etnografik unsurlar otobiyografik bir gözlemle bütünleşerek kişisel çözümlemelerle irdelendiğinde araştırma konusunun kuramsal temeli de araştırmacının yansıttıklarından temellenir. Bu bağlamda araştırmacı soruşturduğu konu ile ilişkili olarak gerçekleştirdiği bu içsel yolculuğunu araştırmasının merkezine alarak kişisel anlatısını toplum üzerinden ifade edebilir. Böylece otoetnografik çalışmalarda araştırmacılar kendi deneyimleri üzerinden hem süreci hem de deneyimlerini sorgulamaları üzerinden yaşatabileceklerdir. Chang'e göre (2007, s. 207) otoetnografi aynı zamanda etnografik ve otobiyografiktir. *Kişisel olanla ve kültürel olanı birbirine bağlama eylemleriyle meydana gelmektedir*. Bireysel bir yaklaşımla şekillenen bu süreç aynı zamanda sosyal bağların da derinlemesine incelendiği ve çözümlendiği kültürel bir analize dönüşebilmektedir.

Son yıllarda sanat uygulamalarının ve araştırmalarının içerisinde yer alan etnografik yaklaşımlarla toplum ve kültürlerarasılık bağlamında köprü görevi gören sanat alanı ile farklı bir anlam kazanmaktadır. Sistematik bir ilerleyişi olmayan, yaratıcı eylem ve sorgulamalarla sanat üretim sürecini bir araştırmaya dönüştüren bu yaklaşımlar bireyselliğe ve özgünlüğe daha çok yoğunlaşmaktadır. Öznel sanat yaklaşımıyla şekillenen bu sanat temelli araştırmalarda birçok farklı alana bağlı olarak yeni kuram ve yöntemler geliştirilirken araştırma sürecinde de bireyin özdüşünümsel potansiyeli, sanatsal gelişimini ve yaratıcı düşünme yetisi sorgulanmaktadır.

Özdüşünümsel teknik ve eylemlerin ön planda olduğu araştırma yöntemlerinde, araştırmacı kendi iç dünyasına yönelen bir yolculuğa çıkmaktadır. Öznel ve kültürel verilerin birbirleriyle bu denli ilişki içinde olduğu bu durumda araştırmacının içinde bulunduğu duygu, düşünce ve yönelimler kişisel ve toplumsal tarafların arasında bir köprü görevi görmektedir. Tüm bu bilgilerin ışığında sanat temelli araştırmalar çerçevesinde araştırmacının deneyimleri de önem kazanmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada sanat temelli araştırmalarda otoetnografik yöntemle soruşturmayı tercih eden araştırmacıların kendi özdüşünümsel eylemlerinin, öznel sanatsal ürünlerini yaratırken araştırmalarını ve yaşadıkları süreci nasıl şekillendirdiğinin görülmesi için alanyazın taraması yapılmıştır. Bu konuda ülkemizde gerçekleştirilen otoetnografik sanat araştırmalarının az sayıda olması ve araştırmacıların deneyimlerinin de araştırma sürecine ne denli önemli katkılar sağlayabileceğinin yeterince özümsenmemesi problem olarak görülmüştür. Bu sebeple bu çalışma ile *öznel deneyim, fikir ve ürünlerin de* sanat araştırmalarında önemli sonuçlar ortaya çıkarabileceğinin okuyucuya daha derinlemesine bir yaklaşımla ilgili literatür üzerinden tartışılarak sunulması amaçlanmıştır. Aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Kuram, eğitim ve uygulama bağlamında otoetnografik yöntemle gerçekleştirilen sanat araştırmalarında araştırmacının rolü nedir?
2. Kuram, eğitim ve uygulama bağlamında otoetnografik yöntemle gerçekleştirilen sanat araştırmalarında araştırmacının sanatçı rolünün araştırmanın yaratıcı çıktılarına etkisi nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

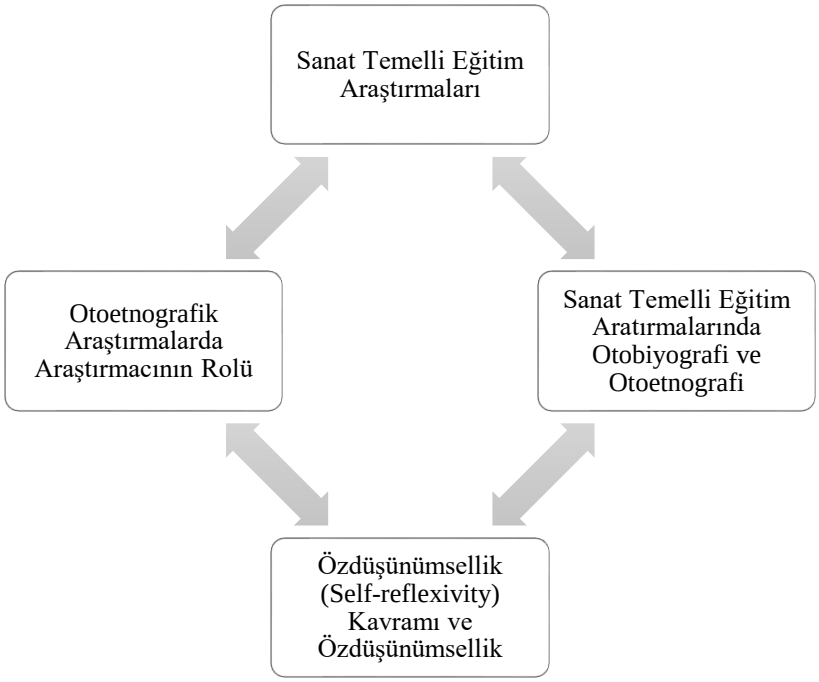
Bu araştırmada literatür tarama modeli kullanılmıştır. "Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" (Karasar, 2013, s. 79). Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 82-83) literatürün araştırma konusu ile ilgili bir çerçeve meydana geldiğini ve bu çerçeve içinde araştırmacıya, çalışmaya değer bir problemi saptama konusunda faydalı olacağından bahsetmektedirler. Araştırmacılar tarama modelini kullanarak problem edinilen durumu olduğu haliyle araştırıp açıklamayı amaçlamaktadır. Şimşek (2012, s. 92) ise bu durum için tarama modelinin; nesneye olguya, olaya, bireye vb. ilişkin günümüzdeki ya da geçmişteki verilerin tamamının gözden geçirilmesi mantığına dayandığını ve böylece araştırılan olguya ilişkin dağınık verilerin toparlandığını, sınıflandırıldığını, düzenlendiğini ve çözümlendiğini belirtmiştir. Aktarılan bu bilgiler ışığında otoetnografik yöntem, özdüşünümsel yaklaşım ve sanat temelli araştırmalara odaklanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın evreni olarak sanat temelli araştırmalar içinde de uygulanan otoetnografik yöntemin özdüşünümsellik bağlamında incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemesi ise amaçlı örneklemlerden tipik durum örneklemesi bağlamında belirlenmiştir. "Amaçlı örneklem modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır" (Maxwell, 1996, Akt. Özdemir, 2010, s. 327). Araştırmada problem edinilen konuya ilişkin bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Analiz

Araştırmada elde edilen veriler amaçlı genel taramanın içerisinde bulunan literatür tarama tekniğiyle elde edilmiştir. Karasar'a göre (2013, s. 188) belgesel taramanın temel koşulu, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belirli durum veya görüşleri açığa çıkartacak senteze varılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesidir. Araştırmada otoetnografik yöntem ve özdüşünümsel yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilen kurama ve uygulamaya dayalı araştırmalar üzerine odaklanılmıştır. Ulusal ve uluslararası yazılı ve elektronik ortamda edinilen (kitap, dergi, tez ve konferans dokümanları vb.) kaynaklar taranmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemine dayandırılarak özetlenmiş ve yorumlanmıştır. "Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktadır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır" (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239). Elde edilen veriler doğrultusunda otoetnografik yöntem ve özdüşünümsel yaklaşımın sanat pratikleri ve sanat eğitimi bağlamında tartışılmış ve yorumlanmıştır. Otoetnografik yöntemin kullanıldığı çalışmalar incelenerek ortaya çıkan sonuçlar betimsel analiz kullanılmasıyla metine dönüştürülmüştür. Bu kapsamda otoetnografik yöntemle gerçekleştirilen sanat temelli araştırmalarda özdüşünümsellik bağlamında araştırmacının rolünün incelenmesi amacıyla buna bağlı olarak *otobiyografi, etnografi, otoetnografi, özdüşünümsellik* kavramlarının sanat temelli araştırmalar bağlamında incelenmesi önemli görülmüştür (Şekil 1).



Şekil 1. Araştırma Akışı

Bulgular

Sanat Temelli Eğitim Araştırmaları

Öğrenme yollarının birçok farklı yöntemle gerçekleşebilmesi bilgi aktarımının farklı kanallarla aktarılmasını ve öğrenmenin kolaylaşmasını sağlamaktadır. Farklı alanların birlikte yaratıcı ilişkiselliklerle işe koşulması, aktarılacak bilginin anlaşılma düzeyini de derinleştirmektedir. Araştırmaların sanatla olan işbirlikleri özellikle akademide yeni araştırma alanlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. 1970'lerde sanat eğitimcisi Elliot Eisner (1975) sanata dayalı eğitim araştırması STEA'yı yaygınlaştırmaya başlamıştır. Sanat temelli eğitim araştırmaları sonraki kırk yıl boyunca araştırmalarda sanatın sesli bir savunucusu olmaya devam etmiştir (Barone, 2005, Knowles & Cole, 2008, Akt. Chilton ve Leavy, 2014, s. 405). Sanattaki ifade biçimlerinin çeşitliliği sayesinde araştırmacıların, sanatçı-araştırmacıların yeni yöntemler ve alanlarla tanıştığı ve bireysel deneyimlerini soruşturarak araştırdıkları görülmektedir. Rolling'e göre (2013 s. 33) sanat temelli araştırma yöntemleri "etkileşimli analitik, eleştirel veya doğaçlama yaratıcı bilişsel süreçlerin ve sanatsal uygulamaların teori oluşturmaya yönelik çok sistemli uygulamasıdır. Tam olarak ölçülemeyen veya tüm bağlamlarda evrensel olarak uygulanabilir veya anlamlı olarak genelleştirilemeyen soruları ele almaktadır. Araştırmacının sanatsal pratiğinden veya yaratıcılığıyla oluşmaktadır." Bu yaklaşımla birlikte sanatın içerisinde barındırdığı yaratıcı potansiyel gücü eğitim alanında da kullanılmaktadır. Böylece sanatın yaratıcı, özgün, yenilikçi yeni yollar oluşturması araştırmadaki ilerlemeyi kolaylaştırmaktadır. Macaroğlu Akgül'e göre (2021, s. 23) "Sanatın yaratıcı ve çeşitli formlarının kullanılması, araştırmaların sanat temelli olması eğitim öğretim alanındaki bazı sorunların daha anlaşılır olmasına ve çözümlenmesine olanak sağlayacaktır." Eğitim araştırmalarında sanattan destek alınıyor olması araştırmanın derinlemesine sanatla etkileşimini arttırmakta ve sanat eğitimine ciddi katkılar sağlamaktadır. Erişti'ye göre (2015, s. 386) "Sanat ve eğitimin araştırma sürecine entegrasyonuna dayanan yaklaşımların ortak noktası, araştırmacılara daha etkileşimli bir araştırma süreci oluşturmaları için bir zemin sunmaktadır." Barone ve Eisner (2012, s. 3) bu araştırma metodolojisini "bir anlamda, sanat temelli araştırma dünyayı farklı açılardan kavrayışımızı daha karmaşık yapan ve bizi derinleştiren keşifsel bir yöntem" olarak yorumlamaktadır (Akt. Torunoğlu, 2021, s. 10). Böylece sanat temelli eğitim araştırmalarında araştırma problemi sanatsal sorgulamalar sayesinde daha derinlemesine ve yaratıcı bir mercekten incelenebilmektedir. Irwin, Barney ve Golparian'a göre ise (2019, s. 191) "Sanat yoluyla olaylara ilişkin algılama süreci derinleşir, eğitim politikasını ve uygulamasını gelişimini yönlendiren projenin yeni bir anlayış ile değerlendirilmesi olasılığı artar." Sanat temelli bir eğitim araştırması, katılımcıların kontrolü altında bazı yaklaşımları kullanma fırsatları sunmaktadır. Kişisel bakış açısıyla, araştırma ve bağlamsal ilişkiler derinlemesine incelenir ve bu da katılımcıları rahatsız etmez (Irwin, 2004, Akt. Bedir Erişti, 2015, s. 388). Bu bağlamda STEA (Sanat Temelli Eğitim Araştırmaları) özünde diğer eğitim araştırmalarından farklıdır.

"Geleneksel araştırma yaklaşımlarında sonuçlar ortaya koymak ve açıklamak için kesin, geçerli ve güvenilir bulgular elde etmek için bilgiyi araştırır. ABER kesinlik ortaya koymak yerine "*bakış açılarını geliştirme*" üzerine odaklanır" (Barone & Eisner 2006, s. 96 Akt. Irwin ve ark. 2019, s. 191). Bu bağlamda sanat temelli eğitim araştırmaları geleneksel bakış açısıyla gerçekleştirilen araştırmalardan farklı bir yaklaşımla sürece yoğunlaşır. Douglas ve Carless (2013, s. 102) Avrupa'da gerçekleştirilen çeşitli kongrelerde otoetnografinin önemine değinilmiş ve sanat temelli eğitim araştırmalarında da kullanılabileceğini vurgulamışlardır. Alışılmış yöntemlerin dışında yer alan otoetnografik yöntemin araştırmacılara sağladığı paylaşımcı, keşfedici, besleyici ve geliştirici gibi verimli alanlar araştırmalara katkı vermektedir. Araştırmacının kullandığı yöntemler dahilinde kendi gözlemlerini geriye atmayıp öznelliğini de araştırmasıyla birlikte sorguladığı görülmektedir. Bu süreçte araştırmacının rolünün ön planda olduğu ve süreci şekillendirdiği söylenebilir. Alan'a göre (2016, s.19) "Öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin kendi deneyimlerini ve uygulamalarını eleştirel bir gözle inceledikleri bireysel araştırmalar diğer mesleki gelişim yöntemlerine göre daha kalıcı bir değişim getirebilir." Bu yaklaşımla birlikte araştırmacının kendisine problemler üretmesi ve çözümleri için kendisine tekrar tekrar dönmesi *özdüşünümsellik* kavramını ortaya çıkarmaktadır. Mulvihill ve Swamınathan'a göre (2020, s. 40) araştırmacının kendini yansıtması veya farklı çözümleri (bilişsel, duygusal ve ilişkisel, diğerleri arasında ilişkisel) araştırma sürecine bağlanacak şekilde bir araya getirmesi, araştırmacıda bir olma sürecini içeren bir gelişim ve dönüşüm sağlar. Bu döngüsel sorgulamada elde edilen veriler araştırmacının kendini keşfine ve değişimine katkı sağlamaktadır. Araştırmada amaçlardan biri araştırma probleminin çözümü iken özdüşünümsellik ile yeni bir alan oluşmaktadır. Kendine yönelen ve araştırmasında yaşantısı ve çevresi arasında yeni alanlar yaratmak isteyen araştırmacı, kendine tuttuğu mercekten kendi yaşantısına bakarken toplumsal diğer alanlara da derinlemesine bakma fırsatı yakalar. Bedir Erişti'ye göre (2019, s. 156) "Otobiyografik çalışmayı gerçekleştiren kişinin o kişi olmasını sağlayan insanlar, yerler, olaylar kısacası hayatındaki her şey o çalışmanın bütününü oluşturur." İşaret edilen sanat temelli araştırma yöntemi olan otoetnografi ise Ellis'e göre (2004) sanat ve bilimle örtüşür; yarı "oto/öz" yarı "etnik/kültür"den oluşur. Bunun yanı sıra her ikisinden farklı, parçalarından daha büyük bir şeydir (Akt. Çelikcan ve Aksoy 2020, s. 355). Ayrıca Ellis & Bochner (2000) otoetnografinin otobiyografiden farklı yönlerini şu şekilde ifade etmiştir.

> Otoetnografi ya da self etnografi, bir kişinin kültürü ile ilişkilendirilmiş özel bağ çevresindeki kişisel deneyimlerini analiz etmeye dayalı bir yöntemdir. Bu yönüyle otobiyografiden ayrılır. Çünkü otobiyografik yaklaşımda kişiler, kendi yaşam deneyimlerini ve deneyimlerine ilişkin yorumlarını paylaşırlar. Ancak bu kavramların her birinin kesiştikleri noktalar yoğunluktadır. Otobiyografinin bireysel bağlamlarının kültürel kökenlerle ilişkilendirildiği noktada otoetnografi karşımıza çıkar. Otoetnografik bakış çerçevesinde etnografik açılar kişisel deneyimlerle ilişkilendirilir. Ancak burada etnografik yansıtmadan çok otoetnografik olarak kültürel ve etnik kökenlerin kişisel deneyimle ne şekilde ilişkilendirildiği ve ne şekilde yorumlandığı önem taşır (Akt. Erişti, 2019, s. 159).

Gözlemin ve kişisel deneyimlerin birleşmesi sonucu araştırmacının da yönteme dahil olduğu görülmektedir.

Sanat Temelli Eğitim Araştırmalarında Otobiyografi ve Otoetnografi

Son yıllarda görülen araştırma çeşitliliği ile kavramların sınırlarının belirsizleştiği ya da birbiri içerisine yansıyan anlamlarıyla kavramlararası bağlantıların artmakta olduğu görülmektedir. Sanat temelli araştırmalar, sanat ve bilimin kesiştiği noktada bulunmaktadır. Bununla birlikte, sanat ve bilim, insan yaşamının ve parçası olduğumuz sosyal ve doğal dinamikleri keşfetme, aydınlatma ve temsil etme potansiyellerinde benzerlikler görülmektedir (Leavy, 2018, s. 3). Ortaya çıkan yeni kavramlar ve tanımlar bulundukları alan ile ilgili çeşitlilik sağlamaktadır. Özellikle özgün eserler ve uygulama pratikleriyle ilgilenen sanat araştırmaları öz disiplini nedeniyle fazlasıyla detaylanmakta ve anlamsal olarak derinlemesine çözümleme gerektiren kuramsal çerçeve etrafında şekillenmektedir. Leavy'e göre (2017, s. 255) sanat temelli araştırmalar sanatın yaratıcılığından faydalanarak, sorgulama sürecini merkeze alan ve estetik anlayışı, çağrışımı ve harekete geçirmeyi hedefleyen üretken bir yaklaşımdır. Bu araştırmalar sayesinde edinilen problemler bütüncül ve katılımcı yollarla ele alınmaktadır. Sanat ve araştırmanın birlikte olduğu yöntemlerden biri olan sanat temelli araştırmalarda derinlemesine iç gözlem ve eleştirel yaklaşım ön plandadır. Gerek araştırmacıların gerekse sanatçı ve sanat eğitimcilerinin deneyimlerine ve uygulamalarına dayalı bu araştırmalarda öznel sorgulamaların derinlemesine çözümlenmesi ile ortaya konulan yaratıcı çıktıların diğer araştırmacılara yol göstermesi amaçlanmaktadır. Erişti'ye göre (2015, s. 383) sanat temelli araştırma yaklaşımları, yeni bakış açıları ve araştırmanın doğasına dair yeni bir anlayışla ayrıntılı ve derin yorumlama için yeni olanaklar getirmektedir. Bunun yanı sıra bu araştırmaların da birçok farklı alandan beslendiği görülmektedir. Sadece sanat uygulamalarındaki deneyimler değil sanat eğitimi adına kuramsallaştıran ve eğitimin her aşamasında yaratıcı uygulamalara dönüşen sanat temelli eğitim araştırmaları sanat literatüründe kalıplaşmış bakış açılarının aksine araştırmacıların öznel penceresinden bakarak özgün olan ile tekrardan kurtulmaktadır. Erişti'ye göre (2015, s. 384) estetik ve sanat temelli formların eğitim araştırmalarına yansımaları ilk olarak 1990'lı yıllarda görülmektedir. Kişisel anlatıma dayalı eserler, otobiyografi, şiir gibi edebi alanların yanı sıra sanatta da görsel sanatlar, fotoğraf, müzik, film, dans, kolaj ve karikatür gibi çeşitli yaklaşımlarla kullanılmaya başlanmıştır. Son yıllarda

bireyselliğin ön plana alındığı kişisel anlatılar, deneyimler, hikayeler ve gündelik hayatın içinde soruşturulan her tema otobiyografik çalışmaların altında yerini almaya başlamıştır. Rolling (2013, s. 84) otoetnografiyi etimolojik açıdan değerlendirmektedir. "Bireysel düşünümsellik (oto-), kolektif insan deneyiminin analizi ve bir sorgulama yöntemi olarak kayıt alma (-grafi) alanlarının arasındaki sınırları kaldıran ve birbirlerine bağlayan sosyal araştırma yöntemidir." Chang'e göre (2007, s. 213) otoetnografik sorgulama yöntemi, araştırmacıların birincil veri kaynağına en başından itibaren kolayca erişmelerini sağlar, çünkü kaynak araştırmacıların kendisidir. Buna ek olarak, otoetnograflar "tanıdık verileri" hakkında bütünsel ve samimi bir bakış açısı taşımaktadır. Kendilerine olan yakınlık, araştırmacılara veri toplama ve derinlemesine veri analizi/yorumlanmasında bir avantaj sağlamaktadır. Ellis'e göre (2004) otoetnografi, araştırmayı ilgi çekici ve erişilebilir kılmak için edebi yazının geleneklerini kullanır (Akt. Leavy, 2017, s. 144). Bu bağlamda bireysel sorgulamaların toplumsal ve kültürel yapı ile sorgulanması ve bu sorgulama sonucu ortaya çıkan sonuçların araştırmacıya ve çalışmasına tekrar tekrar yansıması çok önemlidir. Ellis ve Adams'a göre (2014, s. 266) otoetnografi, otobiyografi ve etnografinin birleşiminden meydana gelmektedir. Eğer ki araştırmacı otoetnografi yapmak istiyorsa, otobiyografi, anı sorgulamaları ve etnografi uygulamalarını kullanmak zorundadır. Etnograflar gibi sahayı gözlemlerken aynı zamanda da kişisel deneyimlerini de önemsemeleri gerekmektedir. Toplumsal olayları ve kültürel olguları kendi içsel yaşantısında sanatı ve düşünce sistemi ile birleştiren çoğu araştırmacı etnografi çalışmalarına yönelmiştir. Bu yöneliş aslında dışarıda olanı kendi içsel dinamikleri ile yeniden sorgulamayı gerektirirken bir anlamda öz terapi olarak araştırmacının kendini yine ve yeniden sorgulamasını da gerektirir. Glesne'ye göre (2020, s. 342, 385) otoetnografi, birey ve bireysel biyografi ile başlamakta, bu nedenle de araştırmacının kendi öykülerinden yola çıkmasına imkan sağlamaktadır. Psikolojik bakış açısından ziyade sosyolojik bakış açısı kullanarak daha geniş kültürel ortam ve bilimsel söylem hakkında anlatımda bulunan araştırmacı kendi bakış açısının bilimsel ve kültürel bir ortamda nasıl şekillendiğine şahit olabilmektedir. Böylece sosyokültürel bağlamın parçası olarak insanın kendisini incelediği bu araştırma yaklaşımı ortaya çıkan metin ve deneyimlerle okuyucu da deneyimleri yaşatma eğilimindedir. Otoetnografi, benliğin ve deneyimlerin sürekli sorgulandığı, basit sosyal betimlemelerin, basmakalıp temsillerin yerini alan doğaçlama bir araştırma ve öğretme ve öğrenme stratejisidir (Rolling, 2013, s. 148). Bu bağlamda otoetnografi kavramı sosyal bilimlerde yeni bir yöntem olarak yerini alırken araştırmacılara birçok olguyu da özgür bir anlayışla sorgulama fırsatı vermektedir.

> Otoetnografi; benliği (oto), kültürü (etno) ve yazıyı (grafi) birleştiren, kültürü araştırmacının bakış açısından inceleyen ve yazan bir yöntemdir. Araştırmacı kendi içine yani kimliğine, düşüncelerine, duygularına ve deneyimlerine ve dışarıya yani ilişkilerine, topluluklara ve kültürlere derinlemesine bakarak okuyucuları/izleyicileri aynı süreçten geçirip bir deneyim yaşatmaya çabalar (Adams vd., 2015, s. 22-45 Akt. Özdamar, 2022, s. 171).

Otoetnografi, etnografiyle olan bağlantısı sebebiyle kültürel sorgulama araştırması olarak görülse de araştırmacının otobiyografik malzemeden yararlanarak araştırmanın öznel ve kültürel dengesini oluşturmaktadır. Çelik'e göre (2013, s. 1) *otoetnografi*, otobiyografi ve etnografyayı birleştiren araştırma ve yazma yöntemlerini içermektedir. Bu terim aynı zamanda bu ikili anlamıyla da kişinin kendi grubuna yönelik etnografik çalışmasına veya etnografik gözlemlerindeki ve analizindeki otobiyografik yansımalarına göndermede bulunur. Yapılan bu analizleri yorumlanmasıyla ortaya çıkan metin otoetnografik kayıt olarak görülmektedir. Ellis'e (2004, s. xix) otoetnografi nedir diye sorulduğunda: "otobiyografik ve kişisel olanı kültürel, bilimsel ve politik olana bağlayan araştırma, yazma, öykü ve yöntemdir. Otoetnografik metinler somut eylem, duygu, somutlaştırma, karakterizasyon ve olay örgüsüne sahiptir. Böylece, otoetnografi edebi yazının geleneklerini talep eder" cevabını vermektedir. (Akt. Leavy, 2015, s. 52). Araştırmaya ilişkin bu yaklaşım göz önüne alındığında, araştırmacıların ve araştırma katılımcılarının çeşitli vakalarla ilgili algıları kendi izlenimleri ışığında ortaya konmaktadır (Denzin & Lincoln, 2005; Eisner, 2002 Akt. Erişti, 2015, s. 384).

Otoetnografi metodolojik yöneliminde etnografik, yorumlayıcı yöneliminde kültürel ve içerik yöneliminde otobiyografik olmalıdır. Bu açıklamayla birlikte otoetnografi, kişisel olanın kültürel olanla bağlantısında köprü görevi görmektedir. Leavy (2017, s. 256) otoetnografiyi araştırmacının kişisel deneyimlerini veri olarak kullandığı ve bu deneyimleri daha geniş kültürel bağlamlara bağladığı bir yöntem olarak görmektedir. Otoetnografik yöntemde etnografide olduğu gibi gözlem ön plandadır. Buna benzer şekilde araştırmacılar kendi davranışlarını gözlemleyebilir ve onları deneyimlerken düşüncelerini belgeleyebilirler. (Chang, 2007, s. 212). Ellis ve Bochner'a göre (2000, s. 739) "Otoetnografi, otobiyografik bir yazı türü olarak kişisel ve bunun kültürle olan ilişkisi hakkında yazmayı ifade etmektedir." Bu bağlamda otoetnografi kavramı "Otobiyografik ve kişisel olanın kültürel, sosyal ve politiğe entegre olduğu araştırma, hikayeleme metodudur" (Ellis, 2004, Akt. Yavuz, 2019, s. 477). Otoetnografi kültürel olanın kişisel deneyimle hissedildiği, kişisel deneyimin de kültür üzerinden anlaşıldığı geçirgen bir yapıdadır.

Özdüşünümsellik (Self-reflexivity) Kavramı ve Nitel Araştırmalarda Özdüşünümsellik

Araştırmacının kendi hikayesini ön plana aldığı çalışmalarda, süreç boyunca araştırmacının içe dönüşüyle birlikte keşfettikleri yeni yöntemler geliştirmesine olanak verir. Rolling'e göre (2013, s. 147) özdüşünümsel sorgulamalar sanata dayalı verileri oluşturmaktadır. Sanat temelli yaklaşımlar öğrenmenin özdüşünümsellikle pekişeceğini kabul eder. Kendi

üzerine düşünme anlam oluşturma bir metot haline gelir. Öğrenmek için benlik, araştırma ve araştırmacı hem alan hem araç haline gelmektedir. Kimi zaman süreç boyunca kendiliğinden ortaya çıkan yeni uygulama yöntemleri araştırmacıya özgü olmasının yanında; iç gözlemden elde edilen verilerin işlenebilmesi için de araştırmacının problem çözme ihtiyacını karşılayacak türden olmalıdır. Suominen, Kallio-Tavin ve Hernandez'e göre (2018, s. 106) Sanat araştırmalarında temel unsur olarak kabul edilen birkaç durum bulunmaktadır. Bunlar araştırmacıların kendilerine karşı uygulamalarını kapsayan eleştirellik, açıklık ve özdüşünümsellik olarak görülmektedir. Araştırmaya önemli ölçüde katkıda bulunacak kişisel yansıtımlar araştırma sürecini kavramsal boyutta derinleştirmektedir. Rolling'e göre (2013, s. 132) özdüşünümsellik anlam oluşturmak ve bilgiyi kaydetmek için kendine özgü yöntemlerle doğaçlama yapmayı gerektirir. Sanat temelli araştırmalarda araştırma sonuçları oluşturmaya yönelik bir yaklaşımdır. Leavy'e göre (2018, s. 8) son birkaç on yılda, nitel araştırma uygulamasındaki gelişmeler de birçok sosyal araştırmacının sanat temelli araştırmayı keşfetmesine yol açmıştır. Araştırmacının kendini çözümlemek amacıyla yaklaştığı bu sorgulama, kendini otobiyografik olarak dışarıdan incelemesini ve tekrar tekrar sorgulamasını gerektirmektedir. Chang'a göre (2008, s. 89) kendini yansıtan veriler, iç gözlem, öz analiz ve kim olduğunuzun, ne olduğunuzun öz değerlendirmesiyle sağlanır. Kendini yansıtma bazen kendini gözlemlemeye eşlik eder. Bu nedenle, bir alan günlüğü tutmak, kendi kendini gözlemsel verileri toplarken kendini yansıtan verileri yakalamanıza yardımcı olur. Berry ve Clair'e göre (2011) özdüşünümsellik, otoetnografi ve kültürel eleştirinin kalbinde yer alan sorgulayıcı bir kavram ve metodolojik uygulamadır (Akt. Berry, 2013, s. 211). Aslında araştırmacı yaşamındaki tecrübelerini ve bakış açılarını değerlendirip incelemeye karar vermesiyle edinilen tüm problemlerin cevaplarını nitel araştırma yöntemlerinde sunabilmeyi amaçlamaktadır. Mulvihill ve Swamınathan'a göre (2020, s. 40) sanat temelli eğitim araştırmalarında öz-düşünümsellik, araştırmacının kimlik, beceri ve varoluş biçimlerinin ortaya çıkmasıyla veya gelişmesiyle karmaşık bir şekilde bağlantılıdır; araştırma ve araştırmacı arasında karşılıklı bir birlikte olma durumu ve yaratma süreci görülmektedir. Bu süreç araştırmacının ilgisini artırıp araştırmanın içine benliğini dahil ederek problem çözümündeki enerjisini canlı tutmakla kalmamakta aynı zamanda okuyucuya da bu sürece dahil ederek deneyimlerini yaşatmayı amaçlamaktadır. Araştırma sürecinde keşfederken düşünselliğin derinleşmesini sağlamak amacıyla farklı mesleklerdeki ve alanlardaki bireylerin yaşantıları içerisinde katmanlaşan sorgulamalarla yeni anlamlar üretme üzerinde durmak önemlidir (Güler, 2021, s. 205). Burgan'a göre (2017, s. 117) özdüşünümsellik, araştırmanın her aşamasında araştırmayı ve araştırmacı-araştırılan ilişkisini, kendi konumunu ve sınırlarını sorgularken araştırmayı da derinleştirmektedir. Özellikle etnografik araştırmalarda yorumlayıcı yönelimlerle kültürel yapıyı çözümlerken, ortaya çıkan sonuçların üretilen bilgiyi nasıl etkilediği ve bu bilginin de okuyucuya nasıl yansıtıldığını görmek mümkündür. Calhoun (2007, s. 20) otoetnografi içerisinde bireyselleşen düşüncelerin bilgi üretimindeki yerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır.

> Otoetnografi için önem taşıyan diğer bir kavram da düşünümsellik (reflexivity)'tir. Bourdieu'ya göre düşünümsellik, öznenin özneyi düşünmesi, düşünme esnasında, eleme suretiyle düşünüleni seçen öznenin, düşünmediği, elediği düşünceleri de hesaba katarak düşünmesidir. Düşünümsellik, bir bütün olarak entelektüel veya akademik alanın organizasyonunun bu alan içinde üretilen bilgiyi nasıl etkilediğini görme fırsatı sağlar. (Akt. Çelik, 2013, s. 8)

Otoetnografinin özdüşünümsel yapısı, kesişen bir nokta olarak barındırdığı potansiyeli açısından kültürel ötekinin kendi sesini duyulabilmesine olanak sağlayan bir yöntemdir. Öteki'nin inceleme alanı olmaktan çıkıp, öteki olarak öznenin kendisini inceleme alanına çekmesiyle özdüşünümsel (self-reflexive) alana girildiği görülebilir (Yavuz, 2019, s. 473). "Özdüşünümsellik, kültürel gerçekliğin nesnel bir biçimde aktarılacağını savunan görüşe ve ideolojiye duyulan kuşkuların bir ürünüdür. Toplanan verilerin çoğu, araştırmacının süzgecinden geçmekte, onun kendi izlenimleri ve kuramsal yönelimindeki önyargıları bu süzgecin derinliğini belirlemektedir" (Özdamar, 2013, s. 87). Kısaca özdüşünümsellik kavramını, araştırmacının kendi bakışını araştırmayı şekillendirme biçimine yansıtması ve aynı zamanda araştırmanın da kendi duruşunu dönüştürmesi şeklinde tanımlamaktadır (Eldemir, 2021, s. 247). Bu yaklaşımla birlikte derinlemesine sorgulama içinde olan araştırmacı devinimsel şekilde araştıran ve araştırılan konumlarında yer değiştirmektedir. Araştırmaya başlangıcıyla araştıran özne konumundayken araştırma süreci içerisinde özdüşünümsel yaklaşımın kullanılmasıyla birlikte araştırılan nesneye dönüşmektedir.

Otoetnografik Yöntemle Gerçekleştirilen Araştırmalarda Araştırmacının Rolü

Araştırma kullanılan otoetnografi yönteminin alt disiplini olarak görülen etnografik araştırma, araştırmacının hedefi dahilinde araştırma konusu olan ve aynı zamanda ait olduğu kültürü; detaylı olarak inceleyebilme, kendi konumunu belirleyebilme, edinilen verilerin sağlıklı bir şekilde metne dönüştürebilmesi için zemin hazırlamaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 85) bu durumdaki araştırmacılar için uzaktan ve ikinci elden bilgi edinen bir kişiden çok, araştırma konusuyla doğrudan ilgilenen, alana yakın ve zaman harcayan, alanda olan biteni deneyimleyen kişi tanımını yapmışlardır. Etnografi, insan ve yazma eylemlerinin etimolojik değerlendirilmesiyle oluşmaktadır. Bir gruba ait davranışlarını, deneyimlerini, kültürel öğeleri ve kodlarını yorumlayan ve birçok veri toplama yöntemini kullanan araştırma desenidir (Cresswell, 2018, s. 96). "Etnografik araştırmalarda, 'bir grup olarak tanımlanan herhangi bir insan

topluluğu' ele alınır ve bu grubun günlük yaşantısını düzenleyen kültür (yaşam yolları) analiz edilerek yazıda bir eserde *betimsel* bir dille aktarılır" (Yahşi, 2019, s. 181). Otoetnografinin etnografiyle olan bağlantısı sebebiyle kültürel sorgulama araştırması olarak görülse de araştırmacının otobiyografik malzemesinden yararlanarak araştırmanın öznel ve kültürel dengesini oluşturmaktadır. Araştırmacının deneyimlerinin ön planda olduğu ve kendine olan sorgulamalarıyla iç gözlem sürecinde olan araştırmacı araştırmayı gerçekleştiren konumundan araştırılan konumuna dönüşmektedir. Chang (2007, s. 209) bu durum için araştırmacının, araştırma süresi boyunca farklı noktalarda farklı yoğunluklarda deneyimler yaşadığını ve elde edilen verilerin kayıt altına alınmasından bahsetmektedir. Araştırmacılar kullandıkları otoetnografiyle birlikte, derinlemesine bakışı kendi deneyimleriyle fark etmeyi ve özdüşünümsel sorgulamaları tatmaktadırlar. Bu eylemleri sonucunda ortaya çıkan veriler insanı ve kültürü anlamaya dair araştırma metinlerine dönüşmektedir. Yıldırım ve Şimşek, bu konuda

> Doğası gereği kültür muğlaktır ve standardize edilmiş veri araçları ile ölçülemez. Gözlenir, yaşanır, hissedilir. Bu nedenle kültür analizi yaklaşımı ile araştırma yapan bir araştırmacının çalıştığı kültürü ve bu kültürün birey ya da gruplar üzerindeki etkilerini ayrıntılı ve derinlemesine anlayabilmesi için alanda uzun zaman kalması ve yoğun bir veri toplama süreci içine girmesi gerekir. (2018, s. 68)

demektedir. Otoetnografi yazarlarına "otoetnograf" denilmektedir. Otoetnograflar; ilk olarak kişisel tecrübelerinin sosyal ve kültürel yönlerine odaklanarak etnografik bir mercek yoluyla dışa bakarlar; daha sonra, kültürel yorumlamalara göre savunmasız bir benliği inceleyerek içe bakarlar (Ellis, 2004, s. 37-38 Akt. Çelikcan ve Aksoy 2020, s. 357). Oluşturulan bu inceleme adımlarıyla birlikte araştırmanın seyri değişmektedir. Otoetnograflar geçmiş deneyimleri hatırladıklarında, parçalanmış anıların parçalarını rastgele toplamazlar. Aksine, bazılarını araştırma odaklarına ve veri toplama kriterlerine göre seçerler (Chang, 2007, s. 12). *Kendileriyle yüzleştikleri bu sorgulama sürecinde araştırmacıların kaçmış olduğu duygu ve düşüncelerin tekrar tekrar incelenmesiyle bir nevi öz terapi yapılmaktadır*. "Özün kendisi ile kuracağı ilişki, kesin emre karşı kendini nasıl yapılandıracağı, kendini nasıl oluşturacağı ve kendi üstünde nasıl bir emek uygulayacağı açık bir soru değilse bile bir mücadeledir" (Butler 2005, s. 180 Akt. Spry, 2021, s. 645). Karol Sadleir'in öğretmen eğitimini konu alan araştırmasında kullanmış olduğu otoetnografi anlatısında yaşadıklarını dile getirmektedir. Sadleir (2016) otoetnografik anlatı metinlerinin dürüstlük ve cesaret gerektirdiğini belirterek, araştırma içerisinde kendinde gömdüğü birçok acı verici deneyimin çalışmasıyla birlikte tekrar ortaya çıktığını belirtmiştir. Ve böylece onun kim olduğunu ve ne yaptığını nasıl şekillendirdiğini eleştirel bir şekilde incelemeye zorlamıştır. Bu deneyim, günlük olarak verdiği kararların kendi deneyimleri tarafından nasıl şekillendiğini görmesine yardımcı olmuştur. Bunun devamında Sadleir değerlendirmedeki mesleki gelişiminin tasarımında öğretmenlerin 'kalplerini ve zihinlerini' kazanma konusunda daha fazla farkındalık kazandığını da belirtmiştir. Bu ise yazara ve okuyuculara kendilerini daha iyi tanıma fırsatı sağlamaktadır. Chang (2007, s. 214) otoetnografinin araştırmacı ve okuyucu kucaklayan bir dost olduğu belirtirken kendisi için olan faydalarından, "otoetnografi, araştırmacıların kendilerini ve başkalarını anlamaya başladıkları mükemmel bir araçtır. Bu faydayı özellikle çok kültürlü eğitim öğretimim sırasında fark ettim. Bir öğretmen eğitimcisi olarak, öğrencilerimi farklı kültürel geçmişlere sahip öğrenciler için kültürlerarası duyarlı ve etkili öğretmenler olmaları için gayret gösteriyorum" sözleriyle bahsetmektedir. Otoetnograflar savunmasız göründüklerini düşündükleri konuları seçerek bu savunmasızlığı olumlu bir amaçla kullanmaktadırlar. Jones, Adams ve Ellis'e (2013, s. 24) göre otoetnograflar kasıtlı olarak savunmasız bir konu sunar. Geleneksel araştırma yöntemlerinden farklı olarak, sırlar açıklanır ve tarihler bilinir. Hikayelerimizi kişisel deneyimlere dayandırdığımız göz önüne alındığında, yaşadığımız şekilde yazıyor, dans ediyor, resim yapıyor ve gerçekleştiriyoruz. Bu nedenle, otoetnografik metinler, diğer araştırma biçimlerinin yapmadığı eleştirilere zemin hazırlamaktadır. "Biz'in bilinçli olarak somutlaşmasında, edimsel otoetnograf, özü ya da Diğeri'ni somutlaştırmaya çalışmaktadır. Daha ziyade, sosyal bağlam içerisinde huzursuz bir edimsel-ben ve bir Uygun Olmayan Diğeri'nin ilişkiselliğinin kasıtlı ve dönüşlü bir somutlaşmış halini aramaktadır" (Spry, 2021 s. 656). Bu sayede somutlaşmış olan dışarıdan görülebilmektedir.

Bunun yanı sıra otoetnograflar araştırmalarında itirafçı kimlikle kendilerini teşhir edebilmektedirler. Bu sayede kendilerine bir başka gözle bakabilmektedirler. Foster (2005) araştırmasında annesinin hastalığından ve bu durumun çocukluğu boyunca nasıl deneyimlediğini anlatmaktadır. Foster, şizofreni hastası bir anneyle birlikte büyümenin ve "yaralarının" kültürel kökenini anlamanın acı verici deneyimini başkalarıyla paylaşarak, izolasyon, yalnızlık ve utanç yükünden kurtulmuş ve rahatlama yaşamıştır. Bu örnekle birlikte otoetnografinin özgürleştirici gücünün yanı sıra araştırmacı ve okuyucular için kendini güçlendirebileceklerini göstermektedir. Verilen örnekte görüldüğü gibi araştırmacının araştırma sürecinde edindiği deneyimleri kadar hafızası da etkili görülmektedir. Chang'a göre (2007, s. 210) hafıza, otoetnografların hem dostu hem de düşmanıdır. Araştırmacıların başka kimsenin erişemediği veri zenginliğinden yararlanmalarına izin verirken, hafıza seçer, şekiller, sınırlar ve çarpıtır. Bunun yanı sıra zaman geçtikçe hafızamız zayıflar ve ayrıntıların canlılığını bulanıklaşır. Ellis (2004) araştırmasında bu konuya şu şekilde değinmektedir; "*gözlemlerimden öğrendiğim kadar, hissettiklerimden de öğrendim*" (Akt. Çelikcan ve Aksoy 2020, s. 356). Araştırmacı bu metotla birlikte kendine ait özellikleri, yaşamdaki deneyimlerini sistematik bir şekilde ifade etmektedir. Anlatım ve araştırma sürecinde yaşanan öznel değişimler yöntemin potansiyelini göstermektedir. Kendi özüne dönen araştırmacı cevabını aradığı soruları ilk olarak kendinde deneyimlemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Araştırmacının özdüşünümsel sorgulamaları ve toplumla olan bağları ile ilişkilendiren otoetnografik yöntem farklı bakış açılarını ortaya çıkarabilme, üretkenlik ve yaratıcılık açısından önemli olup, geleneksel araştırma, yöntem ve eğitim uygulamalarının aksine bireylere araştırmalarında otorite olma imkanını sunarak araştırma serüveninde kendilerinin ön planda olduğu ve kendini sorguladıkları farklı bir araştırma deneyimi sunmaktadır. Otoetnografik yöntem ve özdüşünümsel yaklaşımlar zamanla gerek sanat temelli araştırmalar gerekse sanat temelli eğitim araştırmalarında yerini sağlamlaştırmaktadır. Otoetnografi farklı disiplinlerin bir arada olduğu sanat pratikleri ve sanat eğitimi üzerindeki yaratıcı etkisi ve kullanımıyla ortaya çıkardığı faydalar, ulusal ve uluslararası ölçekte uzman ve araştırmacılar tarafından onay görüp, farklı problemlerin çözümü adına tercih edilmektedir. Otoetnografik yöntemin yurtdışında çokça tercih edilmesinin karşın ülkemizde daha az tercih ediliyor oluşu görülürken alışılmış ve gelenekselleşmiş yöntemlerin sanat temelli araştırmalara göre sayıca daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Otoetnografik araştırmalarla sanatsal yaratım sürecinde edinilen yeni bilgilerin ve hissedilen duyguların bireyin yaratıcı hafızasını geliştireceği, sanatsal üslubun korunması ile her yeni yaratımda yeni yöntemler kullanılmasının araştırmacının sanatçı kimliğinin de gelişmesine katkı sağlayacağı, kullanılacak yöntemin farklı disiplinleri de bir araya getiriyor olmasının araştırmacının anlatım potansiyelini üst düzeye çıkarabileceği de araştırmanın beklenen sonuçları arasındadır.

Sonuç

Otoetnografik yöntemde de önemli olarak görülen kişisel deneyimler araştırmacının öğrenme ve algılama potansiyelini artırmakta ve araştırmacının edindiği bilgileri duygularıyla birlikte kaydedip hafızasındaki yerini sağlamlaştırmaktadır. Bu sayede probleme kesin ve geçerli çözümler arama gayretinde olmayarak, sorgulayıcı yaklaşımla yeni problemler ortaya çıkararak bilgi edinmeyi, yeni bakış açıları keşfetmeyi ve deneyimlere dayalı öğrenme yollarını da geliştirmektedir. Özdüşünümsel yaklaşım ve deneyimsel öğrenme bireyin içsel yolculuğunu gerçekleştirmesini sağlayarak duyusal potansiyelini ve yaratıcı benlik bilincini geliştirmektedir. Bu yöntemin tercih edilmesiyle sanatçı, eğitimci ve araştırmacılara özdüşünümsel yaklaşımla birlikte yaratıcı sanat uygulamaları ve sanatın temel alındığı sorgusal araştırmalar yapabilme fırsatı yakalanmaktadır. Sonuç olarak, ülkemiz araştırmalarında görülen eksiklerin giderilmesi, yenilikçi yaklaşımlarla eğitimin desteklenmesi ve özgün, sorgulayıcı bireylerin yetiştirilmesinde olumlu etki yaratacak yöntemlerin kullanımının yaygınlaşması gerekmektedir. Otoetnografik yöntemle gerçekleştirilen sanat araştırmalarında öznel sorgulamalar sırasında ortaya çıkan ürünlerin hem sanatta gelişim hem de kişisel gelişime olumlu etkilerinin yanı sıra araştırma sonuçlarına ve araştırmacının öz terapi boyutunda gelişimine olumlu etkisinin olacağı beklenen sonuçlardan biridir.

Öneriler

Birey ve toplumun ilişkiselliğinden meydana çıkan deneyimlerin bilgiye ulaşma yollarını aydınlatacağı ve düşünsel sorgulamalarla bu yolda ilerlemeyi sürekli hale getireceği düşünülmektedir. Otoetnografik yöntemin sorgulayıcı, keşfedici, üretken ve alışılmışın dışında bilgi edinme alanlarını meydana getiriyor olması bakımından sanatçı, eğitimci ve araştırmacılara rehber olabileceği düşünülmektedir. Az sayıda karşımıza çıkan otoetnografik çalışmaların ülkemizde gerçekleştirilecek olan araştırmaların sanatsal araştırmalardaki sorunlara çözüm olabileceği, yaratıcı araştırma konularına olumlu potansiyeliyle eşlik edebileceği, araştırmacılara yeni bakış açıları kazandırabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Alan, B. (2016). Öğretmen eğitiminde nitel bir araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 7-25. https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32029/354371adresinden edinilmiştir.

Bates, E. & Sadleir, K. (2016, November). *Arts-based education research: a critical reflection from two Irish academics*. 4th Global Conference on Business & Social Sciences, Venue: Radisson Blu Hotel, Dubai Deira, United Arab Emirates. doi:10.21427/D7F04R

Bedir Erişti, S. D. (2015). Art-based educational research to generate a practice based approach. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *5*(3), 383-401. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17624 adresinden edinilmiştir.

Bedir Erişti, S. D. (2019). Bir anlatı biçimi olarak görsel araştırma yöntemleri. S. D. Bedir Erişti (Ed.),*Görsel araştırma yöntemleri teori, uygulama ve örnek* içinde (s. 156-166). Ankara: Pegem Akademi.

Berry, K. (2013). Spinnig autoetnographic reflexivity, cultural critique, and negotiating selves. S. H. Jones, T. E. Adams, C. Ellis (Ed.) *Hanbook of autoethnograpy* içinde (s. 209-228). NY: Left Coast Press.

Burgan, E. (2017). Çoklu türler etnografisi: yüz yüze bir araştırma imkânı üzerine düşünceler. *Moment Dergi, Etnografi*, 115-134. https://dergipark.org.tr/tr/pub/moment/issue/36383/411578 adresinden edinilmiştir.

Chang, H. (2007). Autoethnography: Raising cultural consciousness of self and others. G. Walford, (Ed.), *Methodological developments in ethnography* içinde (s. 207-221). UK: Emerald Publishing.

Chang, H. (2008). *Autoetnography as method.* CA: Walnut Creek.

Carter, M. R. (2014). A/R/Tography and the research project. M. R. Carter, (Ed.), *The teacher monologues* içinde (s. 23-39) Sense Publishers: Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-740-7_2

Çelik, H. (2013). Kültür ve kişisel deneyim: Bir araştırma yöntemi olarak otoetnografi. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, (6). https://dergipark.org.tr/tr/pub/istjss/issue/17492/183029 adresinden edinilmiştir.

Çelikcan, H. ve Aksoy, Ş. (2020). Sanat temelli araştırma yöntemi "otoetnografi". *Journal of Arts*, 3(4), 353-366. doi: https://doi.org/10.31566/arts.3.023

Chilton, G. & Leavy, P. (2014) Art based research practice: Merning social research and the creavite arts. P. Leavy, (Ed.), *The oxford handbook qualitative research* içinde (s. 403- 423). New York: Oxford University Press.

Cresswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Douglas, K. ve Carless, D. (2013). A history of autoethnographic inquiry. S. H. Jones, T. E. Adams, C. Ellis (Ed.) *Hanbook of autoethnograpy* içinde (s. 84-107). NY: Left Coast Press.

Eldemir, P. (2021). Akademide genç kadın olmak: Özdüşünümsellik üzerinden bir tartışma. *Feminist Tahayyül Akademik Araştırmalar Dergisi,* 2(2), 242-272. https://www.academia.edu/50983659/Akademide_Genç_Kadın_Olmak_Özdüşünümsellik_Üzerinden_Bir_Tartışma adresinden edinilmiştir.

Ellis, C. & Bochner, A. P. (2000). Autoethnograpy, personal narrative, reflexivity. K. Denzin ve Yvonna S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualtative research, 2nd edition* içinde (s. 733-769). Sage, ABD: Thousand Oaks.

Ellis, C. & Adams, T. E. (2014). The purposes, practices, and principles of autoethnographic research. P. Leavy, (Ed.), *The oxford handbook qualitative research* içinde (s. 254-277). New York: Oxford University Press.

Foster, K., McAllister, M., & O'Brien, L. (2005). Coming to ethnography: A mental health nurse's experience. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(4). http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_4/pdf/foster.pdf adresinden edinilmiştir.

Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş.* A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Güler, A. (2017). Improving intuition through music in visual art education processes by means of a new practice based research method a/r/tography: paintings George Gershwin's Cuban Overture. Cambridge, UK. P. Burnard, V.Ross, H. J. Minors, K. Powell, T. Dragovic., & E. Mackinlay (Edt.), *II.International Building Interdisciplinary Bridges Across Cultures Conference* içinde (Chapter 17). (BIBAC), University of Cambridge, Faculty of Education, *e-book BIBAC International Conference*, BIBAC Publishing, ISBN 978-0-9957727-0-0.

Güler, A. (2021). Müziğin görsel sanatlar eğitimindeki dönüştürücü rolü: A/r/tografik soruşturmayla kültürlerarası ve disiplinlerarası olasılıkları yeniden keşfetmek. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 204-240. doi: 10.14689/enad.28.9

Irwin, R. L., Barney, D. T. & Golparian, S. (2019). A/r/tografi, görsel araştırmalar için bir yöntem. S.D. Bedir Erişti, (Ed.), *Görsel araştırma yöntemleri teori, uygulama ve örnek* içinde (s. 191-222). Ankara: Pegem Akademi.

Jones, S. H., Adams, T. & Ellis, C. (2013). Introduction: Coming to know autoethnography as more than a method. S. H. Jones, T. E. Adams, C. Ellis (Ed.) *Hanbook of autoethnograpy* içinde (s. 17-49). NY: Left Coast Press.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Kitap.

Kartari, A. (2017). Nitel düşünce ve etnografi: etnografik yönteme düşünsel bir yaklaşım. *Moment Dergi*, *4*(1), 207-220. doi: https://doi.org/10.17572/mj2017.1.207220

Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: The Guilford Press.

Leavy, P. (2017). *Research design quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York: The Guilford Press.

Leavy, P. (2018). Introduction to art-based research. P. Leavy, (Ed.), *Handbook of arts-based research* içinde (s. 3-22). New York: The Guilford Press.

Macaroğlu Akgül, E. (2021). Yeni paradigmanın sanat temelli eğitim araştırmaları. *Journal of Sustainable Educational Studies* (JSES), 2(2), 19-25. https://dergipark.org.tr/en/pub/seader/issue/67274/1049589 adresinden edinilmiştir.

Mulvihill, T. M. & Swamınathan, R. (2020). *Art-based educatıonal research and qualitative inquıry walking the path*. New York: Routledge.

Özdamar Akarçay, G. (2013). Etnografların alanda fotoğrafı kullanma deneyimleri ve çalışma pratikleri üzerine bir etnografik çalışma. *Antropoloji*, (26), 83-128. doi: 10.1501/antro_0000000108

Özdamar Akarçay, G. (2022). Eski bir fotoğrafın peşinde kentin otoetnografik izini sürmek: Yeniden fotoğraflanan Çukurçarşı'dan geriye kalanlar. *Moment Dergi, Görsel Kültür*, 169-198. doi: 10.17572/mj2022.1.169198

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10997/131612 adresinden edinilmiştir.

Rolling, H. J. (2013). *Arts-based research.* New York: Peter Lang Primer.

Suominen, A., Kallio-Tavin, M. & Hernandez, H. F. (2018). Arts-based research traditions and orientetions in Europe. P. Leavy, (Ed), *Handbook of arts-based research* içinde (s. 101-123). New York: The Guilford Press.

Spry, T. (2021). Otoetnografi ve diğeri edimsel somutlaştırma ve ütopya için bir teklif. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Ed.) G. Ekici ve S. Yeşilçınar (Çev. Ed.), *Sage nitel araştırmalar kılavuz kitabı* içinde (s. 641-665). Ankara: Vizetek Yayıncılık.

Şimşek, A. (2012). Araştırma modelleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 80-106). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. https://ets.anadolu.edu.tr/storage/nfs/ARY101U/ebook/ARY101U-12V1S1-8-0-1-SV1-ebook.pdf adresinden edinilmiştir.

Toprak, L. (2017). *Bir performans sanatçısının filme yaklaşımı: Otoetnografik yöntemle film incelemeleri* (yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'den edinilmiştir. (495991.)

Torunoğlu, E. (2021). *Bir yürüyüş araştırması uygulaması olarak c/a/r/tografi (c/a/r/tografi)*(yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'den edinilmiştir. (715284.)

Yahşi, Z. (2019). Etnografya. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 179-236). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yavuz, O. (2019). Otoetnografik yaklaşımda fotoğrafın yeri ve yöntemi üzerine: PıaArke'nin çifte kimliği. *Moment Dergi, Medya ve Katılım*, 470-491. doi: 10.17572//mj2019.2.470491

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

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleriyle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Melahat ÇELİK
Akdeniz Üniversitesi

Mustafa DOĞRU
Akdeniz Üniversitesi

Seda TAŞMIŞ
Akdeniz Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmanın amacı eğitim sisteminde yapılan değişiklik ve düzenlemeler doğrultusunda sistemin temel yapılarından birisi olan öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklerin neler olması gerektiği ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin tespit edilmesidir. Çalışma kapsamında verilerin toplanması için toplamda 7 öğretmen ile görüşülmüştür. 4 öğretmen devlet okullarında, 3 öğretmen ise özel okulda görev yapmaktadır. Verilerin toplanması yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sağlanmıştır. *Yöntem:* Araştırmada nitel analiz yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form araştırmacılar tarafından hazırlanan 11 sorudan oluşmaktadır. *Bulgular:* Çalışma sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz ile temalara ayrılmıştır. Öğretmenlerin alan bilgisi teması altında en fazla *metodolojik bilgi* kodu, alan eğitimi teması altında *pedagojik alan bilgisi* kodu, mevzuat bilgisi teması altında *sorumluluk,* öğretmenlerin eğitim öğretimi planlama teması altında en fazla *etkin planlama* kodu, öğrenme ortamları oluşturma teması altında en fazla *öğretim materyali*, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme teması altında en fazla *öğretme süreci* kodu ve ölçme ve değerlendirme teması altında *değerlendirme* kodu, milli manevi ve evrensel değerler teması altında en fazla *manevi değerler* kodu, öğrenciye yaklaşım teması altında en fazla *davranış* kodu, iletişim ve iş birliği teması altında *etkili iletişim* kodu ve kişisel ve mesleki gelişim teması altında ise *mesleki gelişim* kodu elde edilmiştir. *Öneriler:* Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda; öğretmen adayları ve öğretmenlere, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında seminerler verilmesi önerilmektedir

Anahtar Kelimeler: Eğitim, fen bilimleri, öğretmen, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağın hızlı bir şekilde gelişmesi ihtiyaçların değişmesine yol açmıştır. Bu ihtiyaçların başında bireylerin almış oldukları eğitim yer almaktadır. Toplumun gelişmesi ve ilerleyebilmesi eğitim sisteminin nitelikli olması ile sağlanabilir. Daha nitelikli bir eğitim sayesinde toplumun refah seviyesi yükselmekte ve küresel rekabette avantaj sağlanmaktadır. Bu noktada en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Bilgiyi alan ve bilgi akışını sağlayan bireylerin bulundukları ortamda rahat olması gerekmekte, eğitimi sağlayan öğretmenlerin ise kendini yeterli görmesi kalitenin artmasını sağlamaktadır. Bu sebeple eğitim kurumlarında verilmekte olan eğitimdeki başarı öğretmenlerin kendilerini yeterli ve verimli görmesiyle doğru orantılıdır (Gürler & Tekmen, 2020). Westera (2001) öğretmen yeterlilikleri ve öğrenci başarısı arasında mutlak bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen niteliklerinin sağlanabilmesi için bazı standartlar gereklidir (Seferoğlu, 2004). Bu nitelikler incelendiği zaman alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, müfredata dayalı bilgi, sınıf yönetimi, öğrenci özellikleri bilgisi, eğitim ortamı ve felsefi, tarihsel temeller olmak üzere sınıflandırma yapılmıştır (Gürbüz, Erdem & Gülburnu, 2013). Haycock'a göre bu yeterliliklere sahip olan nitelikli öğretmenler ile gerekli yeterliliklere sahip olmayan öğretmenlerin öğrenci başarıları karşılaştırıldığında etki eden en büyük etkenlerden biri olduğu sonucuna varılmıştır (Akt. Gelen & Özer, 2008; Haycock, 1998). Ülkemizde de bu niteliklerin sağlanabilmesi adına gerekli adımlar atılmıştır. Türkiye Eğitime Destek Projesi (TEDP) adı ile Avrupa Birliği Komisyonu ortak projesi kapsamında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanarak 2002 yılında uygulanmaya başlanmıştır (Yavuz, Özkaral & Yıldız, 2015). Belirlenen yeterlilikler doğrultusunda MEB tarafından "*Milli Eğitim Kalite Çerçevesi*" ve "*Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*" kapsamında temelde 8 yeterlilik öğretim programlarına entegre edilmeye başlanmıştır. Bu yeterlilikler doğrultusunda eğitim sisteminde bireylere kazandırılması amaçlanan tüm yeterlilikler belirlenmiştir (Baki, 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı 2002 yılında başlamış olan öğretmen yeterlilikleri ile ilgili çalışmaları ve farklı dokümanları inceleyerek ortak bir anlayış geliştirilmesini ön görmüştür (MEB, 2017). Bu kapsamda edinilmesi gereken yeterlilikler, alt yeterlilikler ve sonucunda ortaya çıkacak performanslar belirlenerek düzenleme yapılmıştır. Türk Eğitim Derneği (TED), 2009 yılında öğretmen yeterliliklerini şu şekilde belirtmiştir;

- Öğretmenler, öğrenim ve öğretmen sürecinde programlara ve konu alanına hâkim olmalı
- Öğretim doğru bir şekilde planlanmalı ve uygulanmalı
- Öğrencilerin süreç içinde gözlemlenmesi

- Öğrenci özelliklerine dikkat edilerek öğretim gerçekleştirilmesi
- Teknolojiyi etkili kullanma
- İletişimin kuvvetli olması
- Okul ortamında iş birliği içinde çalışabilme

Fakat bu yeterlilikler tek başına yeterli değildir. İçinde bulunduğumuz çağda bilgi sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Bu nedenle bireyler teknolojiyi etkin kullanmalı, günlük hayatta karşılaştığı durumlar karşısında çözüm üretebilmelidir. Fen bilimleri bir ülkenin gelişmesinde, teknolojik açıdan ön planda olmasında, bireylerin istenen özelliklere sahip olmasında büyük bir yere sahiptir. Bu amaçla fen eğitiminin geliştirilmesi için çaba sarf edilmelidir (Ayas, 1995).

Herbert Spencer 1864 yılında "Bilgi neden değerlidir?" sorusuna "Sağlığın korunması, hayatın sürdürülmesi, ihtiyaçların karşılanması, mükemmel üretimin yapılması ve zihinsel, ahlaksal, dinsel konuların amaçlarının karşılanması için en değerli bilgi fendir. Geçmişte ve gelecekte ulus yönetiminin doğru bir şekilde idare edilip edilmediğini yorumlamak için de en geçerli yol fendir" yanıtını vermiştir (Chapman, 1995; akt. Köseoğlu & Kavak, 2001). Herbert'in cevabından yola çıkarak fenin hayatımızdaki önemi ve neden fen öğrenmemiz gerektiği konusunda da çıkarım yapabilmekteyiz.

Türkiye küresel rekabete ve diğer ülkelerin gelişmiş teknolojilerine adapte olabilmek için fen eğitim ve öğretimi konusunda çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bunun en güzel örneği fen bilimleri öğretim programında gerekli düzenlemeler için yapılmış olan çalışmalardır. 2004 yılında Fen Bilgisi Dersi Özel İhtisas Komisyonu, ilköğretim kademesinde program hazırlamış, birçok ülkenin programları incelenerek geliştirme çalışmaları devam etmiştir (Köseoğlu, 2006). Fen öğretimi sadece okulda değil okul dışı öğrenme faaliyetleri ve etkinliklerini de kapsamaktadır (Balbağ, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya & Erkan, 2016). MEB 2013 yılında düzenlemiş olduğu program ile fen bilgisi dersinin vizyonu ve misyonunu "Fen okuryazarı bireyler yetiştirmek" olarak benimsemiştir (MEB, 2013).

Fen bilimleri bir ders olmanın dışında hayatı anlamamızı sağlayan bir disiplindir. Literatürde yer alan birçok çalışma incelendiğinde fen eğitiminin önemi göz ardı edilmemelidir. Uygulanmasında ise hem öğretmenlere hem de bireylere büyük görev düşmektedir. Bu araştırmada öğretmenlik mesleğinin genel yeterliliklerinin neler olduğu, fen bilimleri öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmen yeterlilikleri ile ilgili görüşlerinin elde edilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Stewart ve Cash (1985) göre görüşme, "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı bir iletişim süreci" olarak tanımlanmıştır. Görüşmede bireylerden birinin amacı bilgi toplamaktır, bu yönüyle günlük sohbetten farklıdır. Görüşmenin amacı önceden belirlenmiştir. Süreç boyunca amaca yönelik bilgiye ulaşmayı sağlamak için etkileşim devam etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışma Gurubu

Araştırmanın örneklemi ise amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. 2022-2023 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi bölümünde lisansüstü eğimine devam eden, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 4 ve özel okullarda görev yapmakta olan 3 tane fen bilimleri öğretmeni olmak üzere toplamda 7 fen bilimleri öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkındaki düşünce ve yorumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından 11 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Görüşme formu uygulanmadan önce çalışma grubu dışındaki öğretmenlerle pilot çalışma yapılmış, gelen dönütler doğrultusunda da görüşme formu tekrar düzenlenerek son şekli verilmiştir. Çalışma grubuyla görüşmeye başlamadan önce gerekli izinler alınarak görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç elde edilen verileri düzenleyip yorumlanmış bir şekilde sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler ilk olarak açık ve sistematik bir şekilde betimlenir. Daha sonra açıklanır ve yorumlanır, belirli sonuçlara ulaşılır. Elde edilen temaların

ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve tahminlerde bulunulması da bir araştırmacının yapabileceği yorumların boyutları arasında yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Hazırlanmış olan görüşme formunun güvenilirliği Miles & Huberman (1994) görüş birliği ve görüş ayrılığı yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Miles & Huberman'a (1994) göre nitel bir araştırma yöneten araştırmacı bu yöntemi daha kolay uygulayabilir, somut verilerden soyut kuramlara ve kavramlara ulaşarak genelleme yapabilir (Baltacı, 2017). Bu yöntemde içsel tutarlılık olarak belirtilen görüş birliği olarak kavramsallaştırılan benzerlik için: $\Delta = C \div (C + ə) \times 100$ formülü kullanılmıştır. İçsel tutarlılığı sağlamak için görüş birliğinin en az %80 olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994; Baltacı, 2017). Yapılan analiz sonucunda görüşme formunun güvenilirliği %91 bulunmuştur.

Bulgular

Tablo 1.

Öğretmenlerin Demografik Özellikler

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Çalıştığı Kurum	Eğitim Durumu	Tecrübe
$Ö_1$	Kadın	Özel Okul	Yüksek Lisans	2 yıl
$Ö_2$	Kadın	Meb	Yüksek Lisans	2 yıl
$Ö_3$	Kadın	Meb	Lisans	8 yıl
$Ö_4$	Kadın	Meb	Lisans	4 yıl
$Ö_5$	Kadın	Meb	Yüksek Lisans	2 yıl
$Ö_6$	Erkek	Özel Okul	Yüksek Lisans	6 yıl
$Ö_7$	Kadın	Özel Okul	Yüksek Lisans	6 yıl

Tablo 2.

Öğretmenlerin "Bir Öğretmende Bulunması Gereken Mesleki Bilgi" Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Alan Bilgisi	Sorgulayıcı Bakış Açısı	8	%32
	Metodolojik Bilgi	12	%48
	Kuramsal Bilgi	5	%20
Alan Eğitimi	Öğretim Programı	8	%40
	Pedagojik Alan Bilgisi	12	%60
Mevzuat Bilgisi	Görev	6	%30
	Sorumluluk	12	%60
	Hak	2	%10

Tablo 2'de "Bir öğretmende bulunması gereken mesleki alan bilgisinin göstergeleri nelerdir?" sorusuna ilişkin bilgiler incelendiğinde, analizler sonucunda üç tema ve kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin alan bilgisi teması altında en fazla *metodolojik bilgi* kodu (f=12, %48), alan eğitimi teması altında *pedagojik alan bilgisi* kodu (f=12, %60) ve son olarak mevzuat bilgisi teması altın da *sorumluluk* kodunda (f=12, %60) görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu soruya ilişkin örnek cevaplara aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: *Bizim anlatmamız gereken konular var bunlar belirli, bu konulara hâkim olmak gerekiyor, bu konuları öğrenciye işlevsel bir şekilde aktarmak gerekiyor. (Alan Bilgisi- Kuramsal Bilgi)*

Ö1: *Mesela programı yapıyorsunuz bir iki hafta sonrasında nereye gelebileceğini bilmelidir. Bu şekilde eğitim öğretimin planlı olmasını sağlıyor. (Alan Bilgisi-Sorgulayıcı Bakış Açısı)*

Ö1: *Öğrencinin yaşına ve zekâsına uygun, başarı durumuna uygun, öğrenciyi nasıl işlevsel hale getirebilir bir öğretmen bunların bir gösterge olduğunu düşünüyorum. (Alan Bilgisi-Metodolojik Bilgi)*

Ö1: *Pedagojik alan bilgisine sahipseniz, öğrencinin ruh durumunu öğrencinin psikolojik durumunu, tabi her öğrencininkini bilemeyiz ama genel anlamda yaşına uygun psikolojiyi bildiğinizde öğrencilerle konuşma ve iletişim şeklinizi çok etkiliyor (Alan Eğitimi-Pedagojik Alan Bilgisi)*

Ö1: *Bizde çok fazla evrak işleri var onları zamanında yapmak, kurallara uygun davranmak. (Mevzuat Bilgisi-Görev)*

Ö2: *Mesela bir öğretmenin yıllık plan çıkarması ve yıl içinde o plana sadık kalarak öğrenciye gereken bilgileri verip, gerekmeyenleri vermemesi, kazanımlara bağlı olarak gitmesi demek bence. Göstergesi bu olabilir. (Mevzuat Bilgisi-Sorumluluk)*

Öğretmenlere *"Bir öğretmende bulunması gereken mesleki becerilerin göstergeleri nelerdir?"* sorusu sorulmuştur. Bunun üzerine öğretmenlerin verdikleri cevapların içerik analizi bulguları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin "Bir Öğretmende Bulunması Gereken Mesleki Beceri" Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Öğretimi Planlama	Eğitim Öğretim Süreci	8	%40
	Etkin Planlama	12	%60
Öğrenme Ortamları Oluşturma	Sağlıklı Öğrenme Ortamı	3	%12
	Güvenli Öğrenme Ortamı	10	%40
	Öğretim Materyali	12	%48
Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	Öğrenme Süreci	14	%35
	Öğretme Süreci	16	%40
	Etkililik	10	%25
Ölçme ve Değerlendirme	Değerlendirme	18	%60
	Yöntem, Teknik, Araç	12	%40

Tablo 3'te *"Bir öğretmende bulunması gereken mesleki becerilerin göstergeleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin bilgiler incelendiğinde, analizler sonucunda dört tema ve kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin eğitim öğretimi planlama teması altında en fazla *etkin planlama* kodu (f=12, %60), öğrenme ortamları oluşturma teması altında en fazla *öğretim materyali* kodu (f=12, %48), öğrenme ve öğretme sürecini yönetme teması altında en fazla *öğretme süreci* kodu (f=16, %40) ve son olarak ölçme ve değerlendirme teması altında ise *değerlendirme* kodunda (f=18, %60) görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu soruya ilişkin örnek cevaplara aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: *Mesela bir öğretmenin yıllık plan çıkarması ve yıl içinde o plana sadık kalarak öğrenciye gereken bilgileri verip, gerekmeyenleri vermemesi, kazanımlara bağlı olarak gitmesi demek bence. Göstergesi bu olabilir. (Eğitim Öğretimi Planlama-Etkin Planlama)*

Ö3: *Mesela bir öğrenci tam göremiyor uzaktan tahtayı, o öğrenciyi en öne almak öğrenciye hem motivasyon hem istenileni vermek demektir. (Öğrenme Ortamları Oluşturma-Öğretim Materyali)*

***Ö4**: ...eğer bir öğretmen hem alan bilgisine sahip hem de öğretim yöntem teknikleri, pedagojik formasyon dediğimiz dersleri tam anlamıyla hakimse zaten bir öğrenciye nasıl davranması gerektiğini bilir hem alan bilgisi verip hem de onlara uygun şeyler yani anlama kapasitesine göre nasıl daha iyi anlayacaklarına göre psikolojilerine göre daha iyi dersini anlatabilir (Ölçme Değerlendirme-Yöntem, Teknik, Araç)*

Öğretmenlere *"Bir öğretmende bulunması gereken tutum ve değerlerin göstergeleri nelerdir?"* sorusu sorulmuştur. Bunun üzerine öğretmenlerin verdikleri cevapların içerik analizi bulguları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin "Bir Öğretmende Bulunması Gereken Tutum ve Değerler" Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Milli Değerler	8	%29
	Manevi Değerler	12	%42
	Evrensel Değerler	8	%29
Öğrenciye Yaklaşım	Öğrenci Gelişimi	10	%28
	Tutum	12	%33
	Davranış	14	%39
İletişim ve İş Birliği	Etkili İletişim	16	%53
	İş Birliği	14	%47
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Öz Değerlendirme	12	%29
	Kişisel Gelişim	14	%33
	Mesleki Gelişim	16	%38

Tablo 4'te "*Bir öğretmende bulunması gereken tutum ve değerlerin göstergeleri nelerdir?*" sorusuna ilişkin bilgiler incelendiğinde, analizler sonucunda dört tema ve kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin milli manevi ve evrensel değerler teması altında en fazla *manevi değerler* kodu (f=12, %42), öğrenciye yaklaşım teması altında en fazla *davranış* kodu (f=14, %39), iletişim ve iş birliği teması altında *etkili iletişim* kodu (f=16, %53) ve son olarak kişisel ve mesleki gelişim teması altında *mesleki gelişim* kodu (f=16, %38) altında görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu soruya ilişkin örnek cevaplara aşağıda yer verilmiştir:

***Ö1:** Bunu eğer ders ile bağdaştırıyorsa işte derste milli bayramlardan bahsedebilir, onlarla ilgili etkinlikler yaptırabilir, öğrencilere bunu kazandırabilir. Yine aynı şekilde manevi değerlerimizden bahsettirebilir. (Milli, Manevi ve Evrensel Değerler-Manevi Değerler)*

***Ö2:** Öğrenciye nasıl yaklaşacağını, öğrenciyi derse nasıl katacağını, öğrenciye manevi değerleri nasıl aktaracağını daha iyi bilir. (Öğrenciye Yaklaşım-Davranış)*

***Ö5:** Yani bence öğrenciyi anlamaya çalışmak, süreci nasıl yöneteceğini bilmek şu şekilde bir durum karşısında çocuk ile nasıl iletişim kurarsam onun yararına olur nasıl kırmadan incitmeden çözebilirim aslında bunu bilmek bir göstergedir diye düşünüyorum yani gelişim çağındaki çocuklarda bazen onlara yakın konuşmak gerekir bu aradaki bağı kurabilmek gerekir. (İletişim ve İş Birliği-Etkili İletişim)*

***Ö4:** Mesela kendini geliştirmek için araştırma yapabilir, teknolojik ve bilimsel konularda en basitinden dergi makale okuyabilir evet hepimiz açıp hadi makale okuyayım demiyoruz ama kolaylıkla internetten bile ulaşabiliyoruz bence çaba içinde olmak ve farklı etkinlikler ile kendini geliştirmek öğrencide de olumlu etki ortaya çıkarır. (Kişisel ve Mesleki Gelişim-Kişisel Gelişim)*

Sonuç ve Tartışma

"*Bir öğretmende bulunması gereken mesleki alan bilgisinin göstergeleri nelerdir?*" sorusuna ilişkin bilgiler incelendiğinde, analizler sonucunda üç tema ve kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin alan bilgisi teması altında en fazla *metodolojik bilgi* kodu, alan eğitimi teması altında *pedagojik alan bilgisi* kodu ve son olarak mevzuat bilgisi teması altında *sorumluluk* kodunda görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Taşkaya (2012) nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerini öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelediği çalışmasında nitelikli öğretmende bulunması gereken mesleki yeterliliklerde en çok *alan bilgisi yeterli olmalıdır* sonucuna ulaşmıştır. Hemen arkasından *genel kültür bilgisi yeterli olmalıdır* sonucu gelmektedir. Şeker, Deniz & Görgen (2005), "*Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini ele aldıkları çalışmada kendilerini öğretmenlik yeterliliklerinde ne ölçüde yeterli görmekteler?*" sorusunda okul uygulamalarında öğretmenlik yeterlikleri açısından kendilerini üç üzerinden ortalama 2.49 derecede yeterli görmektedirler.

"Bir öğretmende bulunması gereken mesleki becerilerin göstergeleri nelerdir?" sorusuna ilişkin bilgiler incelendiğinde, analizler sonucunda dört tema ve kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin eğitim öğretimi planlama teması altında en fazla *etkin planlama* kodu, öğrenme ortamları oluşturma teması altında en fazla *öğretim materyali* kodu, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme teması altında en fazla *öğretme süreci* kodu ve son olarak ölçme ve değerlendirme teması altında ise *değerlendirme* kodunda görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Karacaoğlu (2008), öğretmenlerin yeterlilik algılarını araştırmış olduğu çalışmasında mesleki beceriler ile ilgili, benzer sonuçlara ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlarda en çok dersi planlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, öğretimi çeşitlendirme, zamanı etkili kullanma sonuçlarına ulaşmıştır. Yetim & Göktaş (2004)'e göre bir öğretmende bulunması gereken belirli nitelikler vardır. Bunlar derslerini planlayan ve uygulayan, öğrenimde stratejiler yaratan, öğrenmede yeniliklere açık olan, öğrenme ve öğretme yöntem tekniklerini uygun bir şekilde uygulayan, yeni eğitim teknolojilerini kullanan bireylerdir.

"*Bir öğretmende bulunması gereken tutum ve değerlerin göstergeleri nelerdir?*" sorusuna ilişkin bilgiler incelendiğinde, analizler sonucunda dört tema ve kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin milli manevi ve evrensel değerler teması altında en fazla *manevi değerler* kodu, öğrenciye yaklaşım teması altında en fazla *davranış* kodu, iletişim ve iş birliği teması altında *etkili iletişim* kodu ve son olarak kişisel ve mesleki gelişim teması altında *mesleki gelişim* kodu altında görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Duban & Yanpar Yelken (2010), bir öğretmenin mesleki gelişimini sağlayabilmesi için alınacak önlemler ile ilgili araştırma sorularında, araştırma yapmalı, eğitim öğretimdeki yeniliklerden haberdar olmalı, kendi eksiklerini fark edip tamamlamalı sonuçlarına ulaşmışlardır. Karacaoğlu (2008) öğretmenlerin yeterlilik algılarını incelediği çalışmasında tutum ve değerler ile ilgili; çevreyi tanıma, okulu bir kültür merkezi olarak görme, aileyi tanıma ve ilişkilerde tarafsız olma, aile ile işbirliği sağlama, okul içi ve dışında kişilerle olumlu ilişkiler kurma sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmamız ile benzerlik göstermektedir.

Taşkaya (2012) nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelediği çalışmasında nitelikli öğretmende bulunması gereken iletişim becerilerinde en çok öğrenci ile iletişimi iyi olmalıdır, öğrenciye değer vermelidir, öğrencinin özel sorunlarıyla da ilgilenmelidir sonuçlarıyla bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

Öneriler

Çalışmadan elde sonuçlar doğrultusunda aşağıda yer alan önerilerde bulunulmuştur.

- Öğretmenlere, bulunması gereken yeterlilikler ile ilgili seminerler, hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Düzenlenen hizmet içi eğitimlerde yeterlilik algılarına ilişkin düzenlemeler yapılmalı.
- Yeterlilik algıları ile ilgili karşılaştırma yapabilmek adına farklı branşlar ile araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen yetiştiren fakültelerde bulunması gereken yeterlilikler bireylere kazandırılmalıdır.

Kaynakça

Baki, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken yeterlilikler. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 0(23), 660-684.

Balbağ, M. Z., Leblebicier, K., Karaer, G., Sarıkahya, E., & Erkan, Ö. (2016). Türkiye'de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 12-23.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3* (1), 1-14.

Chapman, B., "The overselling of science education in the 1980s", *Teaching Science*, Ed. by Ralph Levinson, London, 1995, Open Unv. Press

Duban, N., & Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 343-360.

Gelen, İ., & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri ve yansıtıcı öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi, 5(9), 39-55.

Gürbüz, R., Erdem, E. & Gülburnu, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin matematik yeterliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 14*(2), 255-272.

Gürler, S. & Tekmen, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme. *Başkent University Journal of Education, 7*(1), 158-168.

Haycock, K. (1998). Good teaching matters: how well-qualified teachers can close the gap. *Thinking k-16, 3*(2), n2.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 70-97.

Köseoğlu, F., Kavak, N. (2001). Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1),139-148

Köseoğlu, F., Yılmaz, H., Koç, Ş., Güneş, B., Bahar, M., Eryılmaz, A., Ateş, S., Müyesseroğlu, Z. ve diğerleri. (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

MEB. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar).

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Seferoğlu S. S. (2004). "Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim" *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* 5-58.

Stewart, C. J. & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices* (4th ed.), 65-66. Dubuque, IA: Brown

Şeker, H., Deniz, S., & Görgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 42*(42), 237-253.

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(33), 283-298.

Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of curriculumstudies. 33* (1),75-88.

Yavuz, M., Özkaral, T., & Yıldız, D. (2015). The teacher competencies and teacher education in international reports. *SDU International Journal of Educational Studies, 2*(2), 60-71.

Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 12*(2), 541-550.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme Süreçlerinin İncelenmesi

Serhat ÇELİK
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Figen UYSAL
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünmenin özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma ve ispat aşamalarıyla ilgili yaşantılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda birden fazla durumun olduğu ve her durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınarak kıyaslandığı bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Çalışmada incelenen durumlar öğrencilerin matematiksel düşünme süreçleridir. Araştırmanın verileri matematiksel düşünmenin aşamalarını dikkate alan ve her biri dörder sorudan oluşan çalışma yaprakları ve uygulama esnasında alınan gözlem notları ile toplanmıştır. Çalışma yapraklarında yer alan matematik problemleri matematik eğitiminde uzman bir akademisyenin ve iki matematik öğretmeninin görüşüne sunularak uzman görüşü alınmıştır. Bunun neticesinde hazırlanan soruların matematiksel düşünmenin özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma ve ispat aşamalarına yönelik olduğu kanaatine varılmıştır. Çalışma yapraklarında yer alan problemler yirmi dört öğrencinin katılımı ile iki ders saati boyu süren problem çözme etkinliği olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğrencilerin verdiği yanıtlara göre araştırmacılar tarafından taslak kodlar çıkarılarak tablolaştırılmıştır. Gözlem verileri ise, öğrencilerin çalışma yapraklarına verdikleri cevapları yorumlamada kullanılmış. Çalışmanın sonuçları matematiksel düşünmenin aşamaları ilerledikçe öğrenci başarısının düştüğünü ortaya koymuştur. Öğrencilerin matematiksel düşünmenin özelleştirme ve genelleme aşamalarında başarılı olduğu ancak varsayımda bulunma ve ispat aşamalarında oldukça zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin tahmin yapmaya, problemde gördükleri sayılar ile rastgele işlem yapmaya ve süreci geçip doğrudan sonuca odaklanmaya meyilli oldukları görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel düşünme, ortaöğretim, matematiksel düşünme süreçleri

Giriş

Geçmişten günümüze insanların entelektüel ve sosyal gelişimini hedef alan tüm eğitim felsefeleri düşünmeyi geliştirilmesi gereken en önemli beceri olarak tanımlamaktadır. Çünkü insanın doğasında var olan ve diğer canlılardan ayıran en önemli olgulardan biri düşünebilmedir. Yıldırım (2015) düşünmeyi bir sorunu ya da problemi çözme etkinliği olarak tanımlamakta ve aynı zamanda anlamayı ortaya çıkaran bir süreç olarak görmektedir. Düşünmeyi geliştiren en önemli araçlardan biri (Tural, 2005), bir düşünme biçimi ve birtakım düşünme alışkanlıkları (Baki, Güven ve Karataş, 2002) olarak görülen matematik de bu bağlamda kendine özgü bir düşünmeye sahiptir. Matematiksel düşünme olarak karşımıza çıkan bu olgu en genel anlamda matematiksel teknikleri, kavramları ve süreçleri doğrudan veya dolaylı olarak problem çözerken kullanma olarak ele alınmaktadır (Henderson vd. (2003). Literatürde matematiksel düşünme genel olarak iki farklı bakış açısıyla ele alınmaktadır. Bazı araştırmacılar matematiksel düşünmeyi "varsayımda bulunma, genelleme ve ispat" gibi matematiksel süreçler açısından tanımlarken, bazıları da matematiksel düşünmeyi "matematiksel kavramların gelişimi" olarak ele almaktadır. Matematiksel düşünmeyi süreç açısından ele alan ilk bakış açısının daha çok matematiksel düşünme nasıl gerçekleşir sorusuna yöneldiği söylenilebilir. Bir sorun ya da problem karşısında harekete geçen düşünme eğilimini matematiksel düşünme yapan süreçler bu bakış açısı altında tanımlanmaya çalışılmıştır (Çelik, 2016). Polya'ya (1945) göre problem çözme matematiksel düşünmenin temel bileşenlerinden biridir. Schoenfeld (1992) de benzer görüşlere sahiptir. Burton (1984) ise matematiksel süreçlere odaklanmıştır. Stacey (2006) matematiksel düşünmeyi ardışık iki süreç çifti ile tanımlamıştır: "özel durumlar üzerinde çalışma ve genelleme" ve "varsayımda bulunma ve ispat". Matematiksel düşünmeyi matematiğin kavramsal gelişimi açısından ele alan ikinci görüş daha çok matematik içeriğine odaklıdır. Bu bakış açısının genel anlamda bireyin matematiksel kavramları zihninde nasıl yapılandırdığı bu yapılandırma esnasında işletilen süreçlerin neler olduğu açısından matematiksel düşünmeyi tanımladığı söylenebilir (Çelik, 2016).

Gerçek hayat problemlerinin çözümünde doğal bir araç olarak tanımlanabilen matematiksel düşünme, matematik öğrenmek ve öğretmek için önemli bir gerekliliktir; bu nedenle de matematik eğitiminin en önemli amaçlarındandır (Stacey, 2006). Matematiksel düşünmenin gelişmesiyle birlikte zihinde yer alan matematiksel bilgi ve kavramlar kullanılarak soyutlama, tahmin etme, genelleme, hipotez kurup test etme, usavurma, kanıtlama ve betimleme yoluyla yeni bilgiye ulaşılabilmektedir (Alkan ve Güzel, 2005). Matematiksel düşünme gücü gelişmiş bireyler, karşılaştıkları olayları analiz etmede ve sistemli olarak doğru ve en kısa yoldan çözüme ulaşmada daha başarılıdırlar.

Matematiksel düşünmenin ve ona ait süreçlerin (özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma, ikna etme) geliştirilmesi problem çözme etkinlikleriyle gerçekleştirilir. Üstelik problem çözme, ortaokul matematik öğretim programında yer alan temel becerilerden de bir tanesidir. Problem çözme etkinlikleri ile öğrencilerin matematiksel bilgiyi kullanma, hipotezler üretme ve test etme, elde edilen sonucun doğruluğunu kontrol/ispat etme, eleştirel düşünme, farklı çözüm yolları üretme, tümevarımsal/ tümdengelimsel düşünme, soyutlama, ikna etme becerileri gelişir (MEB, 2009). Bütün bunlar göz önüne alındığında matematiksel düşünmenin öğrencilerin akademik başarısında rolü olduğu söylenebilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde matematiksel düşünmenin aynı bileşenleri için farklı araştırmacıların eşanlamlı kelimeler (doğrulama ve ikna etme / doğrulama ve inandırma/ ispatlama gibi) kullandıkları ve matematiksel düşünmede daha çok özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma ve ispatlama bileşenlerin ön plana çıktığı görülmektedir (Arslan ve Yıldız, 2010). Hem bu nedenle bu çalışmada matematiksel düşünme sürecinin özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma ve ispatlama aşamaları matematiksel düşünme süreçleri olarak seçilmiş ve kullanılmıştır. Bu süreçler ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır:

Özelleştirme

Problemde yer alan durumları daha basit düşünerek özel durumları belirleme olarak tanımlanır. Arslan ve Yıldız (2010)'a göre özelleştirme aşamasında bir veya daha fazla örnek verme, bir örneği tanımlama, gösterme, anlatma, çizme, seçme, bulma, istenilen bir duruma ait zıt örnek bulma, istenileni doğru bularak sonucu farklı şekillerde yazma gibi eylemler yapılır. Özel durumlar rastgele belirlenebilir ve bu problemi anlamayı ve anlamlandırmayı sağlar. Ancak bu durumları sistematik olarak belirlemek matematiksel düşünmenin genelleme aşamasına geçme konusunda yardımcı olacaktır.

Genelleme

Özelleştirme aşamasında seçilen örnekler ile genellemeye geçiş sağlanabilmektedir. Yıldırım (2014)'a göre genelleme herhangi bir alanda bir ya da daha fazla nesne veya ilişkiyi temel alarak o nesne ve ilişkinin içinde bulunduğu tüm sınıf hakkında doğruluk değer taşıyan yargı demektir. Özelleştirme aşamasındaki bir veya birkaç örnekten hareketle durumlar arasındaki ilişkinin fark edildiği, daha geniş bir kanaate varıldığı aşamadır. Arslan ve Yıldız (2010)'a göre de genelleme sürecinde; örüntü oluşturma, sınıflama, eşleştirme, sıralama ve karşılaştırma yapma, benzerlik ve farklılıkları bulma, iki değişken arasındaki durumu matematiksel veya sözel olarak ifade etme, ortaya çıkabilecek tüm ihtimalleri tanımlama yapılır. Bu aşamada yapılacak doğru genellemeler varsayımda bulunma aşaması için zemin hazırlayıcı bir görev üstlenmektedir.

Varsayımda Bulunma

Genelleme aşamasında ulaştığımız genellemeler ışığında varsayımda aşamasında daha güçlü ifadelerde bulunur. Zihnimizdeki iddiaları netleştirmek için matematiksel ifadeler formüle edilir veya hipotez kurulup test edilir. Güncel Türkçe Sözlük'e göre varsayım deneylerle henüz yeter derecede doğrulanmamış ancak doğrulanacağı umulan teorik düşünce, faraziye, hipotezdir. (TDK, 2022). Ortaya çıkan varsayımlar doğru da yanlış da olabilir. Bu ise bir sonraki aşamayı çağırır ve ona geçiş zemini hazırlar.

İspat

Matematiksel düşünme sürecinin son aşamasıdır. Bir önceki aşamada elde edilen varsayımın doğrulandığı, ikna olunduğu veya ispatlandığı aşamadır. Bu aşamada elde edilecek sonuçlarla ortada bir soru işareti kalmamalı ve herkes ikna olmalıdır. Stacey (2006) 'e göre de doğrulama ve ikna etme bileşeni bir durumun doğru olmasının nedenlerini bulma ve aktarma şeklinde tanımlanmıştır. Bu aşamada matematiksel ispat yöntemlerinden biri seçilerek bu yöntem kullanılabilir.

Yukarıda açıklamalardan matematiksel düşünmenin bir süreç olduğu ve bileşenlerinin birbirini takip eden aşamalar oldukları anlaşılmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak 9. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünmenin özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma ve ispatlama aşamalarıyla ilgili yaşantılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma yöntemi olarak araştırmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma deseni olarak ise, birden fazla durumun olduğu ve her durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp karşılaştırıldığı bütüncül çoklu durum deseni (Yin, 2003) kullanılmıştır. Çalışmada incelenen durumlar öğrencilerin matematiksel düşünme süreçleridir. Çalışmanın katılımcıları Marmara bölgesinde yer alan bir ildeki bir devlet lisesinde öğrenim gören 9. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri matematiksel düşünme süreçlerinin özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma ve ispat aşamalarına yönelik olmak üzere literatüre dayalı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve üç çalışma yaprağında

yer alan problemler ile ve ayrıca uygulama sırasında yapılandırılmamış gözlemler yolu ile toplanmıştır. Çalışma yapraklarındaki sorular oluşturulurken Watson ve Mason (1998)'un matematiksel düşünmeyi harekete geçirici soru tipi olarak tanımladıkları soru örneklerinden yararlanılmıştır. Watson ve Mason (1998) matematiksel düşünmenin yukarıda tanıtılan farklı aşamalarında farklı soruların belirleyici olabileceğinin altını çizmişlerdir.

Hazırlanan çalışma yapraklarının her biri, dörder soru içeren etkinliklerden oluşmaktadır. Diğer yandan çalışma yapraklarında yer alan matematik problemleri matematik eğitiminde uzman bir akademisyenin ve iki matematik öğretmeninin görüşüne sunularak uzman görüşü alınmıştır. Bunun neticesinde hazırlanan soruların matematiksel düşünmenin özel durumlarla çalışma, genelleme, varsayımda bulunma ve ispat aşamalarına yönelik olduğu kanaatine varılmıştır.

Çalışma yapraklarında yer alan problemler yirmi dört öğrencinin katılımı ile iki ders saati boyu süren problem çözme etkinliği olarak gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler esnasında araştırmacılar katılımcı gözlemci olarak yer almışlar ve alan notları tutmuşlardır. Elde edilen verilerin analiz aşamasında öncelikle öğrencilerin cevapları soru soru incelenerek tablolaştırılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından dikkatle incelenerek taslak kodlar çıkarılmıştır. Karara bağlanan ortak kodlar tablolaştırılmıştır. Gözlem verileri de öğrencilerin çalışma yapraklarına verdikleri cevapları yorumlamada kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma yapraklarındaki özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma ve ispatlama bileşenleriyle ilgili kısımlardan ve gözlemlerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

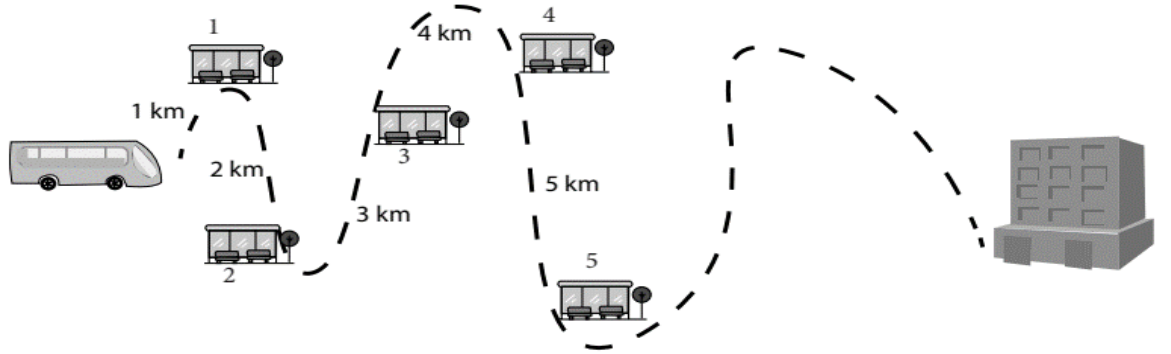
Özelleştirme Sürecine İlişkin Bulgular

Çalışma yapraklarının birinci soruları özelleştirme aşamasıyla ilgilidir. Örneğin birinci çalışma yaprağındaki bağlam ve buna bağlı olarak özelleştirme aşamasındaki soru aşağıda verilmiştir:

Şekil 1

Birinci Çalışma Yaprağı Bağlam Sorusu

Mehmet, bir şirkette ulaştırma biriminde otobüs şoförü olarak çalışmaktadır. Kendisi için belirlenen güzergahtaki duraklardan yolcuları alarak son inecekleri işyeri durağına bırakmaktadır. Aşağıda duraklar ve duraklar arasındaki mesafeler verilmiştir. Mehmet, durakta bekleme süreleri de dikkate alındığında bir kilometrelik yolu ortalama bir dakikada gitmektedir. Diğer duraklar arasındaki mesafede ilk beş durak arasındaki mesafelere uyumlu şekilde devam etmektedir.



Soru 1) Mehmet'in yola çıktıktan kaç dakika sonra altıncı durağa geleceğini bulunuz.

Özelleştirme aşamasına yönelik sorulara verilen öğrenci yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin sadece matematiksel işlem yaptığı, sözel ifadelerde bulunduğu, matematiksel işlemleri sözel ifadelerle desteklediği, çözüme ulaşırken formüller kullandığı, çözümünde tablo ve şekillere yer verdiği, kendine özgü bir yol izlediği ve bu aşamayı atladığı veya sadece sonuç yazdığı görülmüştür. Özelleştirme aşamasına ilişkin elde edilen kategoriler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1.

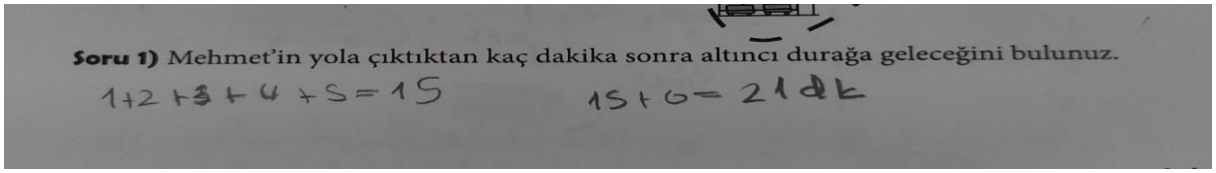
Özelleştirme ile İlgili Sınıflandırmaların Frekansı

Kategori	*Öğrenci sayısı*
Matematiksel işlem yapma	25
Sözel ifade etme	8
Sözel ifade ve matematiksel işlem	8
Formül kullanma	6
Sistematik bir yol izleme	7
Grafik veya tablo oluşturma	1
Kendine özgü bir yol izleme	1
Bu aşamayı atlama veya sadece sonuç yazma	16

Bu aşamada öğrencilerin çoğunlukla sadece matematiksel işlem yaparak sonuca ulaşmaya çalıştığı görülmüştür. Önemli bir kısmının da bu aşamayı atladığı veya sadece sonucu yazdığı görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir bölümü bu aşamada doğru cevaplara ulaşmış ve zorlanmadan ilk aşamayı tamamlamıştır. Özelleştirme aşaması soruları, öğrencilerin öğrenme ortamlarında alışık oldukları soru tipine benzediği için bu aşamada başarılı ve sonuca gitmede akıcı oldukları söylenebilir. Ayrıca yapılan gözlemlerde, öğrencilerin özelleştirmeyle ilgili soruları çok kısa sürede yaptıklarını desteklemektedir.

Şekil 2.

Matematiksel İşlem



Şekil 2'de bir öğrencinin birinci soruya verdiği yanıt görülmektedir. Öğrenci sadece matematiksel işlemler ile özelleştirme aşamasına ait sorunun yanıtını vermiş ve araştırmacılar tarafından yanıt matematiksel işlem yapma kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğrenci ilk beş durağa kadar geçecek olan süreleri teker teker hesaplamış ve bu süreleri toplayarak sonucu matematiksel işlemle doğru olarak ifade etmiştir.

Genelleme Aşamasına İlişkin Bulgular

Çalışma yapraklarının ikinci soruları genelleme aşaması ile ilgilidir. Bu aşamaya ilişkin bağlam ve buna ilişkin soru aşağıda verilmektedir:

Şekil 3

İkinci Çalışma Yaprağı Bağlam Sorusu

Bir araştırma hastanesinde standart olarak günde 200 adet Covid-19 testi yapılmaktadır. Testlerin sonucu günlük olarak kaydedilmekte ve araştırmacılar tarafından analizleri yapılmaktadır. Araştırmacı Dr. Aylin günlük vakalar arasında yüzdelik olarak standart bir artış olduğunu fark etmiş ve bu konuda analiz yapmaya karar vermiştir. Aşağıda ilk dört günün test sonuçları tablo olarak gösterilmiştir.

1. Gün	2. Gün	3. Gün	4. Gün
Test Sayısı	Test Sayısı	Test Sayısı	Test Sayısı
200	200	200	200
Vaka Sayısı	Vaka Sayısı	Vaka Sayısı	Vaka Sayısı
2	4	6	8
Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)
1	2	3	4

Soru 2) Sizce her günün sonunda ortaya çıkan toplam vaka sayıları arasında bir ilişki varmıdır? Varsa bu ilişki açıklar mısınız?

Bu sorulara verilen öğrenci yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin sadece matematiksel işlemler yaptığı, sadece sözel ifadelerde bulunduğu, matematiksel işlemleri sözel ifadelerle desteklediği, çözüme ulaşırken formüller kullandığı, denklem oluşturduğu, çözümde tablo ve şekillere yer verdiği ve bu aşamayı atladığı veya sadece sonuç yazdığı şeklinde kategoriler elde edilmiştir. Tablo 2'de bu kategoriler ve bunlara ait frekanslar verilmektedir.

Tablo 2.

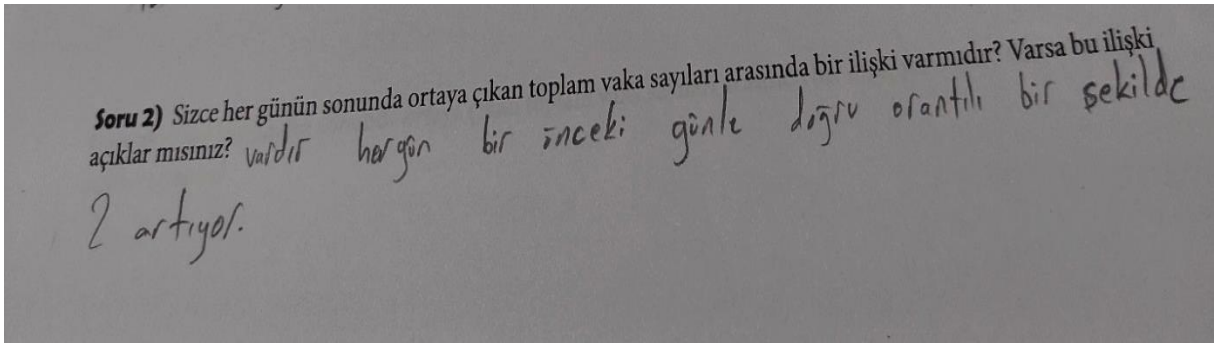
Genelleme ile İlgili Sınıflandırmaların Frekansı

Kategori	*Öğrenci sayısı*
Matematiksel işlem yapma	9
Sözel ifade etme	37
Sözel ifade + matematiksel işlem	10
Formül kullanma	1
Denklem kurma	1
Grafik veya tablo oluşturma	1
Bu aşamayı atlama veya sadece sonuç yazma	13

Tablo 2 incelendiğinde genelleştirme sürecinde öğrencilerin çok büyük bir kısmının sadece sözle ifadeler ile yanıtlar verdiğini görülmektedir. Özelleştirme aşamasında matematik işlemlerini yapmayı tercih eden öğrencilerin de sadece sözel ifadelerle yanıt vermeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca dikkate değer bir sayıda öğrencinin de bu aşamayı atlamayı veya sadece bir sonuç yazmayı tercih ettiği görülmektedir.

Şekil 4.

Sözel İfade



Şekil 4'te bir öğrencinin ikinci soruya verdiği yanıt görülmektedir. Öğrenci genelleme aşamasına ait bir soruya yanıt vermiş ve bu yanıtı sözel ifade etme kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğrenci sözel olarak ifade etmiş ancak genelleme aşamasını beklenildiği gibi tam olarak gerçekleştirememiştir. Öğrenci her günün sonundaki toplam vaka sayısını ifade etmek yerine günlere ait vaka sayıları arasındaki ilişkiyi ifade etmeye çalışmıştır.

Varsayımda Bulunma Aşamasına İlişkin Bulgular

Çalışma yapraklarının üçüncü soruları varsayımda bulunma aşamasıyla ilgilidir. Bu sorulara verilen öğrenci yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin sadece matematiksel işlem yaptığı, matematiksel işlemleri sözel ifadelerle desteklediği, çözümlerinde formül kullandığı, çözümde tablo ve şekillere yer verdiği, yanıtlarında kendine özgü bir yol izlediği ve bu aşamayı atladığı veya sadece sonuç yazmayı tercih ettiği görülmüştür.

Tablo 3.

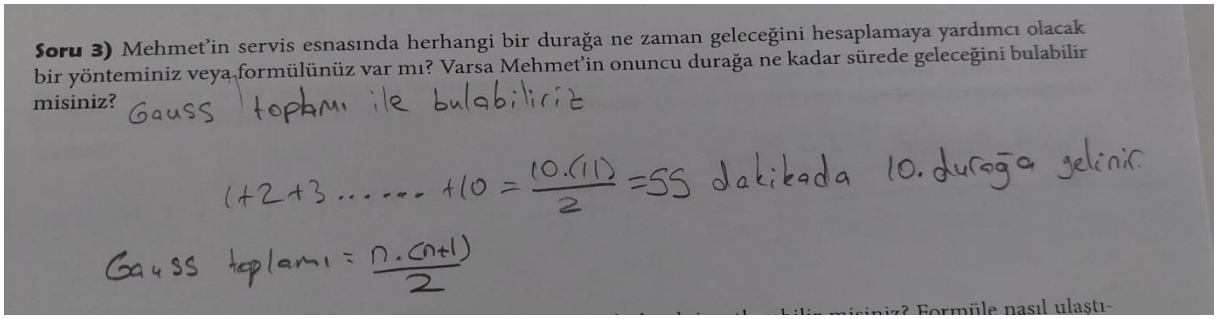
Genelleme ile İlgili Sınıflandırmaların Frekansı

Kategori	*Öğrenci sayısı*
Matematiksel işlem yapma	20
Sözel ifade etme	0
Sözel ifade + matematiksel işlem	7
Formül kullanma	17
Kendine özgü bir yol izleme	2
Grafik veya tablo oluşturma	5
Sistematik bir yol izleme	1
Bu aşamayı atlama veya sadece sonuç yazma	20

Bu aşamada öğrencilerin soruları yanıtlarken neredeyse hiç sözel ifadelere yer vermediği görülmektedir. Bu aşamada öğrencilerin matematiksel işlem yapma ve formül kullanmaya ağırlık verdiği görülmüştür. Dikkat çekici bir bulgu olarak bu aşamayı atlayan veya boş bırakan öğrenci sayısındaki artış söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin yönlendirme sorularına yanıt vermekten kaçındıkları gözlemlenmiştir.

Şekil 5.

Formül Kullanmaya Bir Örnek



Şekil 5'te bir öğrencinin üçüncü soruya verdiği yanıt görülmektedir. Öğrenci cevabında Gauss Toplamı Formülü kullanarak soruyu doğru yanıtlamış ve beklenilen matematiksel süreci gerçekleştirmiştir.

İspat Aşamasına İlişki Bulgular

Çalışma yapraklarının dördüncü soruları ispatlama aşamasıyla ilgilidir. Bu sorulara verilen öğrenci yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin sadece matematiksel işlem yaptığı, matematiksel işlemleri sözel ifadelerle desteklediği, soruların çözümünde denklemler kullandığı, soruları sadece sözel ifadeler ile yanıtladığı, yanıtlarda formül kullandığı ve bu aşamayı atladığı veya sadece sonuç yazmayı tercih ettiği görülmüştür.

Tablo 4.

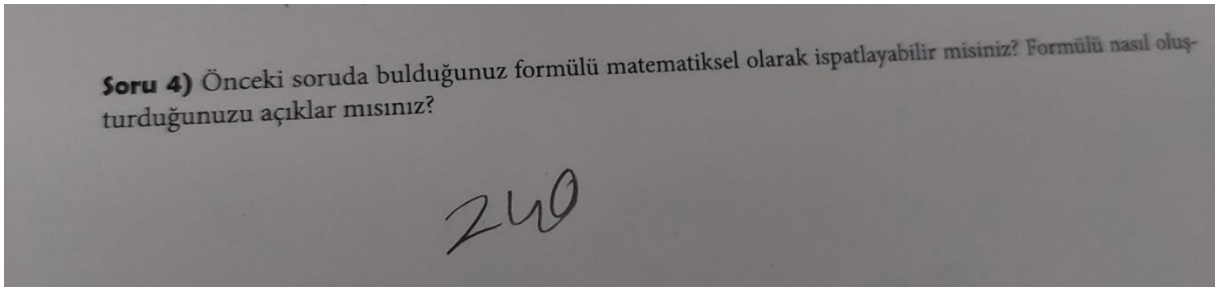
İspatlama ile İlgili Sınıflandırmaların Frekansı

Kategori	*Öğrenci sayısı*
Matematiksel işlem yapma	8
Sözel ifade etme	11
Sözel ifade + matematiksel işlem	1
Formül kullanma	2
Denklem kurma	3
Bu aşamayı atlama veya sadece sonuç yazma	47

Bu aşama öğrencilerin en çok zorlandıkları aşama olmuştur. Çok az öğrenci matematiksel işlemleri yanıt vermede tercih ederken yine az bir kısmı sözel ifadeler ile yanıtlar vermiştir. Öğrenci yanıtlarının yarısından fazlası boş bırakma veya sadece sonuç yazma kategorisinde değerlendirilmiştir.

Şekil 6.

Boş Bırakma veya Sadece Sonuç Yazma Bir Örnek



Şekil 6'da bir öğrencinin dördüncü soruya verdiği yanıt görülmektedir. Öğrencinin cevaptan bağımsız olarak bağlam probleminde gördüğü sayılar ile rastgele işlemler yaptığı gözlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerinin incelendiği bu çalışmanın özelleştirme ve genelleme aşamalarına ilişkin bulguları literatürde yapılan çalışmalardan bazıları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin Arslan ve Yıldız (2010) 24 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında doğrular, çemberler ve çokgenler konularına yönelik problemlerden elde ettikleri veriler doğrultusunda öğrencilerin özelleştirme aşamasında iyi performans gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada ayrıca genelleme sürecinde öğrencilerin sayılar veya değişkenler arasındaki ilişkiyi daha çok sözel olarak ifade etme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir ki bu da mevcut çalışmanın bu süreç ile ilgili bulguları ile uyuşmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin geometri problemlerine ait özelleştirme ve genelleme süreçlerinin incelendiği çalışmada Yıldırım (2015) da benzer şekilde öğrencilerin özelleştirme sürecinde yapılması gereken işlemleri başarılı bir şekilde gerçekleştirdikleri ve beklenen genellemeye ulaşabildikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin zorlanmadan yanıtlayabildikleri problem soruları özelleştirme ve genelleme aşamasında olmuştur. Varsayımda bulunma aşamasına ilişkin bulgular ise Arslan ve Yıldız (2010) ve Yıldırım'ın (2015) çalışmaları ile benzerlik gösterirken Tosun'un (2019) çalışması ile farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin varsayımda bulunma aşamasında oldukça zorlandıkları görülmüştür. İspatlama aşamasında ise literatürde yapılan çalışmalara paralellik gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin en zorlandıkları aşama bu aşama olmuş ve neredeyse yarısından fazlası bu aşamayı atlamış veya sadece sonuç yazmayı tercih etmiştir. Öğrencilerin tahmin yapma, soruda gördükleri sayılar ile rastgele işlemler yapma ve süreci atlayarak direkt olarak sonuca odaklanmaya meyilli oldukları görülmüştür.

Matematiksel düşünme aşamaları ilerledikçe öğrencilerin oldukça zorlandıkları görülmektedir. Bunun nedeni olarak matematiksel düşünmenin varsayımda bulunma ve ispat aşamasına yönelik öğretim ortamları ile öğrencilerin yeterince karşılaşmamış olması olası bir sebep olarak söylenebilir. Öğrencilere matematiksel düşünme süreçlerinin her birini deneyimleyebilecekleri zengin öğrenme ortamlarının oluşturulmasının matematiksel düşünme süreçlerinin deneyimlenmesine ve matematiksel düşünme becerilerinin kazanılmasına yardımcı olacağı düşünülebilir.

Bu çalışmadan elde edilen veriler hazırlanan çalışma yapraklarındaki problemler ve sınıf içinde yapılan gözlemlerle sınırlıdır. Benzer çalışmaların farklı örneklemler ve matematiğin başka konuları için de yapılması ve verilerin klinik mülakatlarla desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Alkan, H. & Bukova Güzel, E. (2005). Öğretmen adaylarında matematiksel düşünmenin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3), 221-236.

Arslan, S. ve Yıldız, C. (2010). 11. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünmenin aşamalarındaki yaşantılarından yansımalar. *Eğitim ve Bilim, 35*(156).

Baki, A., Güven, B. & Karataş, İ. (2002, Eylül). *Dinamik geometri yazılımı Cabri ile keşfederek öğrenme* [Konferans Sunumu]. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Burton, L. (1984). Mathematical thinking: The struggle for meaning. *Journal for Research in Mathematics Education, 15*(1), 35-49.

Cai, J. (2003). Singaporean students mathematical thinking in problem solving and problem posing: An exploratory study. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 34(5), 719-737.

Çelik, D. (2016). *Matematiksel düşünme. Matematik eğitiminde teoriler.* Pegem Akademi.

Henderson, P. B., Hitchner, L., Fritz, S. J., Marion, B., Scharff, C., Hamer, J. … & Riedesel, C. (2003). Materials development in support of mathematical thinking. *ACM SIGCSE Bulletin, 35(2), 185-190.* doi:10.1145/782941.783001

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. TTK Başkanlığı.

Polya, G. (1945). *How to solve it.* Princeton University Press.

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. (Ed. D.A. Grouws). *Handbook of research on mathematics teaching and learning: a project of the national council of teachers of mathematics*. (pp.334- 370). Macmillan.

Stacey, K. (2006). *What is mathematical thinking and why is important?* [International conference] "Innovative teaching mathematics through lesson study (II): Focusing on mathematical thinking, Tokyo.

Tosun, N. (2019). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin açıortay konusunda matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi.* (Tez No. 613721) [Yüksel lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp

Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

Türk Dil Kurumu (2022). Varsayım. İçinde *Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Aralık 3, 2022, https://sozluk.gov.tr/*

Watson, A. ve Mason, J. (1998). Questions and prompts for mathematical thinking. *Association of Teachers of Mathematics.*

Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3. Baskı). Sage.

Yıldırım, C. (2015). *Matematiksel düşünme*. Remzi Kitapevi.

Yıldırım, D. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin geometri problemlerindeki matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi*. (Tez No. 415884) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp

Empowering Students with Disabilities for Inclusive STEM Education: Supporting the Universal Design for Learning with the Design Thinking Approach

Ahsen ÖZTÜRK

Kütahya Dumlupınar University

Abstract

Problem statement: The literature review shows that the current studies provide information about what teachers need to give inclusive education. There is a need to investigate how teachers can provide inclusive STEM education for all learners within the Universal Design for Learning (UDL) framework. Purpose of Study: This paper intends to present how the **D**esign process gap in the U**D**L framework can be filled with a DT approach. Method: The paper was based on an extensive literature review concerning STEM education, the UDL framework, and the DT approach. This study was designed by focusing on the STEM activity design guide developed by the author. Findings and Results: As a holistic problem-solving process, the customized DT can help teachers develop and implement inclusive STEM activities within the UDL framework and design an inclusive learning space. It is further proposed to be integrated into the STEM activity as a problem-solving process to facilitate students' engagement. This study presents strategies and related sample activities to apply the first principle of UDL through the DT approach in inclusive STEM education. Discussion, Conclusions, and Recommendations: The collaborative, human-centered, and interdisciplinary nature of DT supports the link between the UDL framework and the DT approach. There are shared mindsets that are important both for teachers and students to design and implement an inclusive STEM education effectively. Two other principles of UDL can also be explored in terms of the DT approach and STEM education.

Keywords: Design thinking approach; STEM education; universal design for learning; inclusive stem education, inclusive design thinking approach

Introduction

Universal Design for Learning (UDL) provides general principles and guidelines to meet the expectations of diverse learners (Lambert et al., 2021). Lambert et al. (2021) state that even though UDL has "design" as a word in its title, it lacks a specific design process for teachers to design or customize their curriculum, materials, or learning environments. The literature review also shows that the current studies provide information about what teachers need to give inclusive education (Chen, 2021). However, there is a need to investigate how teachers can provide inclusive STEM education for *all learners* (Lambert et al., 2021; Chen, 2021).

The paper is a positioning paper based on a literature review concerning STEM education, Universal Design for Learning (UDL), and the Design Thinking (DT) approach. The study proposes that as an interdisciplinary, collaborative, and human-centered problem-solving process (Öztürk, 2021), the DT approach can be used by teachers to design an effective STEM activity and to facilitate the challenges teachers and students face in inclusive education. Distinctively from other papers, this study offers instructional strategies, tips for practice, and sample activities through the lens of the DT approach and its mindsets to increase SWD engagement and motivation. This research is considered important in terms of demonstrating how the DT approach and relevant mindsets can fill the **D**esign process gap in the U**D**L framework and facilitate inclusive STEM education.

Universal Design for Learning

Disability in education can be defined as the barriers or limitations in students' social interaction, learning, and engagement (Fernández-Batanero et al., 2022). Universal Design for Learning (UDL) is used as a framework in inclusive education and provides three principles divided into nine guidelines containing 31 specific checkpoints to reduce barriers for *all* learners in education (CAST, 2018) (Figure 1).

Principle One - Provide Multiple Means of Engagement: Not all students have an intrinsic motivation to learn, and different factors can affect their engagement. Multiple ways or conditions should be created to increase their motivation for the course content (Rose et al., 2005). For example, creating materials that address the tactile, visual, and auditory senses of students with special needs is stated to attract students' interest in the course content and support their engagement in STEM education (Donegan-Ritter, 2017).

Principle Two - Provide Multiple Means of Representation: The way students perceive and understand the information presented can be different, or some forms of presentation might be inaccessible to students. Learners should be provided with multiple ways to acquire content knowledge and process the information (Rose et al., 2006; Rose et al., 2005). For instance, information can be presented orally or visually to support students' comprehension of the new content (Rose et al., 2005).

Principle Three - Provide Multiple Means of Action and Expression: Some forms of expression or scaffolding cannot be understandable by all students because of having diverse motor capacities, abilities, or control to act. Multiple options should be provided to learners to demonstrate their knowledge and ideas (Rose et al., 2005). Providing tactile interaction with materials and using assistive[2] devices to communicate one's thoughts with others can be exemplified by transferring this principle to education (Rose et al., 2006).

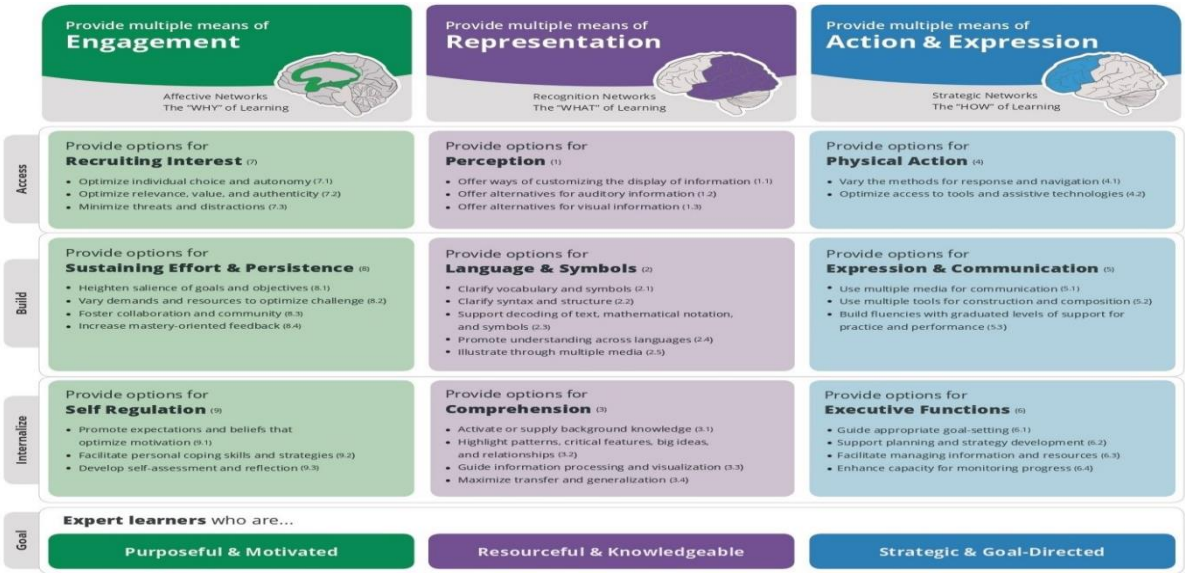


Figure 1. The Universal Design for Learning Guidelines (CAST, 2018)

STEM Education

STEM (Initials of **S**cience, **T**echnology, **E**ngineering, and **M**ath) education intends to engage students in student-centered, interdisciplinary education and develop their 21st-century skills (Holmlund et al., 2018).

The literature points out some barriers that prevent students' participation in STEM lessons: students' lack of confidence (Klimaitis & Mullen, 2021; Kijima et al., 2021); their low motivation and difficulty in developing ideas (Klimaitis & Mullen, 2021); and their low retention rate of achievement (Simeon & Yakob, 2022). Furthermore, parents can have difficulty accepting the situation of their children with special needs, resulting in inadequate education for these children (Ministry of National Education, 2010). Teachers also indicate their lack of time to implement inclusive STEM education (Chen, 2021).

In STEM education, teachers benefit from the UDL framework to create multiple options in the content of the activities and ways of assessment, to reveal students' new skills and ideas, to attract students' interest in STEM activities, and to stimulate their motivation for increasing their engagement (Bennett et al., 2020; Donegan-Ritter, 2017). It is stated that creating an interactive and social environment with peers, counting all students' educational and social needs, and supporting their participation and innovative thinking skills are the shared goals of inclusive STEM education (Donegan-Ritter, 2017).

For inclusive STEM education, emphasis is placed on using instructional and assistive technologies/devices (AD) and accessible instruction methods to meet all students' needs and abilities (Bennett et al., 2020). 3D printers can also be considered as one of the assistive devices due to their producing or customizing educational learning aids and AD (Figure

[2] Assistive technology/devices (AD), that includes system (braille), materials (recoding the books digitally) or service (private tutors), can be used to meet the needs of people with disabilities in their physical or educational environment (Rose, et al., 2006). Assistive technologies can be low-tech as canes, eyeglasses, or high-tech as digital talking books, or screen readers. Low-tech AD may be more accessible due to its financial viability, particularly in less developed countries (Jadhav et al., 2020).

2)[3] (Global Education Monitoring Report Team, Oxfam India, 2020); thus, it is considered the promoter of the UDL framework (Bennett et al., 2020).

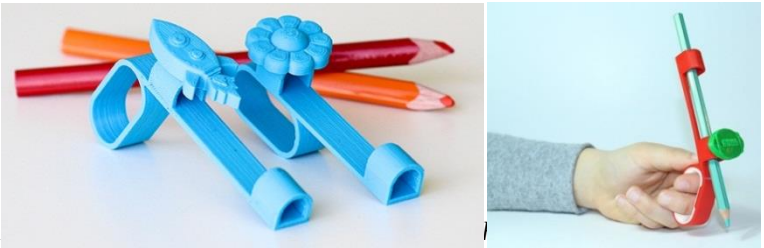


Figure 2. *Glifo: 3D printed holders (Monacchi 2016)*

The inclusive design includes changing mindsets and behaviors (Inclusive: Microsoft Design, n.d.); accordingly, inclusive education should be more than planning a lesson that meets all individuals' needs. However, few studies emphasize the adoption of mindsets for inclusive STEM education (Kijima et al., 2021; Rodriguez et al., 2020). The literature review also shows that the current studies provide information about what is needed for teachers to give inclusive STEM education (Chen, 2021). But every educational context is different due to the type of students' disabilities, needs, and physical learning environment. Thus, there is a need to explore how inclusive STEM education can be provided by teachers (Lambert et al., 2021; Chen, 2021).

Design Thinking Approach

As a human-centered and collaborative problem-solving approach, design thinking (DT) is used to develop innovative ideas, objects, or systems. It has diverse methods to understand the social and cultural side of complex problems and provides multiple ways to present ideas physically or virtually (Goldman & Kabayadondo, 2017; Guha et al., 2017).

In the literature, there are several DT approaches that are used in different fields and include various steps, tools, and design practices (Diefenthaler et al., 2017). However, as a non-linear problem-solving approach, the typical DT process consists of the need analysis, problem definition, ideation, prototyping, and testing. Because of the growing awareness about DT's role in innovation, it is integrated into STEM education for teacher training and as a problem-solving process (Öztürk, 2020; Diefenthaler et al., 2017). In STEM education, the DT approach can enhance students' STEM knowledge and improve their skills in prototyping, collaborating, and communicating with others. Students can experience interdisciplinary working and reflective practices and develop their self-confidence due to solving real-world problems. DT approach also develops students' mindsets to approach problems differently and perceive mistakes or failures as an opportunity for learning (Goldman & Kabayadondo, 2017).

The DT approach is suggested to be used for incorporating the UDL principles into education to design more inclusive, accessible curricula, learning spaces, and educational materials (Lambert et al., 2021; Guha et al., 2017). It is also considered appropriate as a problem-solving process to co-create and produce tailor-made assistive tools for people with and without disabilities because of its collaborative, human-centered, and inclusive process (Bosse et al., 2019). Consequently, the DT approach has the potential to connect the UDL framework with STEM education to provide students with an inclusive education.

Mindsets

DT approaches and processes are generally utilized as representations of the mindset (Goldman & Kabayadondo, 2017). Although many mindsets of DT approaches are described in the literature, the commonly quoted ones are described (Table 1) considering the literature and popular DT toolkits: d.school playbook for K-12 schools (Tran, 2017), HPI's DT approach (HPI, n.d.), a toolkit for educators (IDEO, 2012) and a toolkit for social innovation (The Field Guide to Human-Centered Design, 2015)

[3] As a customized 3D-printed holder, "Glifo" was created to assist children with nervous system-related disorders in their writing process.

Table 1.

Description of design thinking mindsets

Mindset	**Description**
Human-centered (Empathy)[4]	It is about building empathy for users to understand their needs and concerns.
Collaboration	A collaborative mindset promotes the collective contributions of people with diverse perspectives to develop solutions for one issue (Tran, 2017; IDEO, 2012).
Explore the problem space (Holistic thinking)	It includes a holistic problem exploration through understanding the diverse perspectives, experiences, and related systemic procedures, and many others (HPI, n.d.).
Creative Confidence	It's about approaching problems with the designer's confidence, creativity, and problem-solving style (The Field Guide to Human-Centered Design, 2015).
Optimism	Optimism encourages people to see themselves as designers and not lose faith when failing to solve problems (IDEO, 2012).
Embrace ambiguity	It is about being comfortable with uncertainty when dealing with an unknown problem (The Field Guide to Human-Centered Design, 2015).
Risk-taking	The process of the DT approach means taking risks to explore new ideas and stepping out of their comfort zone to find solutions to problems (Kolk, 2012).
Reflection	DT approach is a reflective practice in which designers reflect on the received feedback and their experiences to decide how to improve or change their design (Marks, 2017).
Experimental (Resiliency / Learn from failure / Iterate / Fail-forward)[5]	An experimental mindset is learning through failure, iterating by prototyping, and developing the idea based on the users'/stakeholders' feedback (IDEO, 2012; HPI, n.d.).
Defer judgment yes and (Build on others' ideas)	It is about building trust with others by leaving your bias and relying on their creativity to develop ideas (Tran, 2017).

It is stated that DT mindsets, including developing empathy, interdisciplinary collaboration, iterative prototyping, and building creative confidence, can facilitate students' engagement in STEM education (Goldman et al., 2017). The inclusive learning process also needs the adoption of some essential mindsets, such as embracing ambiguity, tolerating mistakes, and taking risks during the problem-solving process (Watkins et al., 2020). Thereby, engaging students in DT mindsets can facilitate students' learning process, develop their skills and assist in overcoming the barriers to student participation.

Methodology

This article explores how a design thinking (DT) approach can help overcome the challenges and barriers in inclusive STEM education. This study has been designed by focusing on the STEM activity design guide, which includes the customized seven-step DT approach (Table 2) and related strategies developed by the author for the STEM activity design and implementation process (Öztürk, 2020).

[4] Both empathy and human-centered can refer to the same mindset in the literature (Field Guide to Human-Centered Design, 2015; IDEO, 2012).
[5] In the literature, this mindset can be expressed as a "Resiliency" mindset (Kolk, 2012), the combination of "Learn from failure" and "Iterate" mindsets (The Field Guide to Human-Centered Design, 2015), or "Fail-forward" mindset (Marks & Chase, 2019).

Table 2.

The customized seven-step DT approach for the STEM activity design process (Öztürk, 2020)

Stages	**Define the subjects**	**Define the stakeholders**	**Observe**	**Develop a point of view**	**Ideate**	**Prototype**	**Test**
What is it?	Identify the subjects to be included in the activity/lesson in accordance with the curriculum	Identify the stakeholders, choose the most effective target stakeholder/stakeholders and define a focus group among the target stakeholders if needed	Make an observation and conduct interviews to get to know the stakeholders	Identify the needs and conduct an analysis for the STEM activity design/ lessons according to the information gathered in the former stages, and define the problem statement	Ideate for STEM activity design/ lessons	Write down the STEM activities /lessons designed at the "Ideate" stage in the "STEM activity plan" by applying different prototyping methods	Receive feedback from the students by carrying out the designed STEM activity /lesson in the classroom and review the activity plan by making corrections, if necessary

A qualitative research method was used, and the study was based on an extensive literature review of the UDL framework, STEM education, and the DT approach. This study interpreted the UDL guidelines through the DT approach for inclusive STEM education. Accordingly, the following literature was selected and utilized as the main structure of the research: STEM activity design guide (Öztürk, 2020), UDL checkpoints (CAST, 2018), Guide for Inclusive Design for Learning (Watkins et al., 2020), "Taking design thinking to school: How the technology of design can transform teachers, learners, and classrooms" (Zielezinski, 2017; Sun, 2017; Goldman et al., 2017) and "Thinking & acting like a designer: How design thinking supports innovation in K-12 education" (Diefenthaler et al., 2017).

In the previous versions, the UDL guideline begins with "Provide Multiple Means of Representation" with the 2014 version, the guideline starts with "Provide Multiple Means of Engagement" to emphasize the essential role that participation has in learning (CAST, 2018). Concerning this change, strategies for the inclusive STEM activity design and implementation process (including educational strategies, application tips, and relevant DT mindsets) (Table 3 and Table 4) and related sample activities were developed to apply the first principle of UDL- Multiple Means of Engagement- through the DT approach.

Findings

Strategies for Inclusive STEM Activity Design Process

According to the literature, teachers are expected to design inclusive STEM activities considering students' lives, health and emotional conditions, and interests (CAST, 2018). For this purpose, three main strategies are recommended for the STEM activity design process. First, it is significant to use the customized DT approach (Table 2) to collaboratively design inclusive STEM activities/lessons that correspond to the students' level of knowledge and ability (Öztürk, 2020). To achieve this goal, teachers need to build good relationships with SWD to be familiar with students' interests, learning styles, and socioemotional needs (Klimaitis & Mullen, 2021). It is also crucial to understand the spectrum and type of disability to develop the right solutions in the educational context (Inclusive: Microsoft Design, n.d.).

In the design process, it is emphasized to involve students in the STEM activity design process and provide them with options for activity themes or problems (CAST, 2018; Öztürk, 2020). Related to this purpose, it is suggested to give real-world problems related to students' social and cultural environment and appropriate to students' ages and abilities (Simeon & Yakob, 2022; Öztürk, 2020). The list of activity themes can include topics that affect human populations (such as natural disasters and students' difficulties at school) and provide a meaningful purpose (such as improving students' nutritional habits) (Sun, 2017).

Table 3.

Strategies for Inclusive STEM Activity Design Process

General strategy	Instructional strategies and tips for practice for inclusive STEM education	Corresponded DT mindset for teachers
Teachers' designing inclusive activities considering students' lives, health, and emotional conditions and interest (CAST, 2018)	* Use the customized DT approach to collaboratively design a student-centered, inclusive STEM activity/lesson (Öztürk, 2020). - Build good relationships with SWD to understand students' interests and abilities (Klimaitis & Mullen, 2021). - Understand the spectrum and type of students' disabilities (Inclusive: Microsoft Design, n.d.). - Involve students in the design process and provide them with options for activity themes or problems (CAST, 2018; Öztürk, 2020). - Implement activities that increase students' motivation and self-confidence (CAST, 2018). - Employ activities that include active participation, research, and experimentation (ibid). - Emphasize the learning process and students' improvement (ibid). * Integrate the DT approach into the inclusive STEM activity as a problem-solving process to facilitate students' collaboration and engagement and develop their 21st-century skills (Öztürk, 2020). - For the first design challenge, instead of implementing all the stages and tools of the DT approach, implement individual tool(s) or individual stage(s) as standalone activity (Zielezinski, 2017). - Create interventions in instruction regarding the iterative prototyping process and experimental mindset (Marks & Chase, 2019). - To implement an activity focused on an iterative prototyping process, apply the triple iterative, cyclical process of the DT approach: Make, Test and Think (Marks, 2017). * Use the DT approach to design the learning space appropriate to the students and the intended activity (Diefenthaler, 2017). - Make room arrangements or modifications to provide students with physical access to STEM lessons (Klimaitis & Mullen, 2021). - Involve students in the design process of the learning environment.	* When designing inclusive STEM lessons, support teachers to adopt a collaborative mindset by using a customized DT approach that provides a structured, step-by-step process for collaboration (Öztürk, 2020). * Encourage teachers to develop empathy to get familiar with other teachers and students, to discover students' needs and abilities, and support teachers' collaborative process (ibid). * Have teachers adopt a holistic thinking mindset to consider all the necessary factors and information to create a suitable STEM activity (ibid).

For an inclusive STEM activity implementation process, it is significant to increase students' motivation and self-confidence (CAST, 2018). For this purpose, it is crucial to apply activities that enable students' self-reflection and self-assessment, including peer assessment and peer interaction (ibid). Additionally, the parallel prototyping strategy[6] can

[6] Prototypes can be both material-based production and computer-based production (Murphy, 2022). In physical modeling, the prototypes can be either low-fidelity (models created from inexpensive, available materials) or high-fidelity prototypes (3D-printed objects). In the DT approach, prototyping refers to rapid prototyping in which multiple prototypes are created quickly, tested, and developed in every iteration until it meets the users' needs (Diefenthaler et al., 2017). In parallel prototyping, multiple ideas are created simultaneously to decide the final design and it can be considered appropriate when there are time constraints (Murphy, 2022).

increase students' self-confidence as it helps them understand the problem in depth, provide meaningful learning and create better designs (Murphy, 2022).

To increase students' engagement in inclusive STEM activities, activities that include active participation, research and experimentation are promoted (CAST, 2018). For instance, collaborative activities are encouraged in inclusive education (Klimaitis & Mullen, 2021; Watkins et al., 2020). It is also suggested to involve students in the co-design process (Watkins et al., 2020) and encourage peer review and peer learning during the learning process (Easley et al., 2017). Intentional grouping, which means grouping students without disabilities with SWD, is further recommended to balance students' strengths and weaknesses and improve students' leadership skills by rotating the group leadership. Collaborative activities between SWD and parents are also encouraged to facilitate student learning and enable parents to develop positive attitudes toward their children (Ministry of National Education, 2010).

To emphasize the learning process and students' improvement (CAST, 2018), accessible learning goals can be set; and an activity that focuses on an iterative prototyping process can be applied to teach students how to deal with uncertainty and failure in the problem-solving process (Marks & Chase, 2019). Additionally, one of the prototyping strategies can be integrated into the design process to emphasize continuous improvement, normalize failure, and learn from personalized feedback (Murphy, 2022; Marks, 2017). Selecting either prototyping modeling or strategy should depend on the student's needs and problem requirements.

As a second strategy, the DT approach can be integrated into the inclusive STEM activity as a problem-solving process to facilitate students' collaboration and engagement (Öztürk, 2021; Öztürk, 2020). For the first design challenge, individual tool(s) (conducting an *interview* with a fictional book character, etc.) or stage(s) (implementing a DT stage including *ideation* to generate ideas for the classroom procedure, etc.) can be implemented as a standalone activity (Zielezinski, 2017). Suppose the activity focused on the iterative prototyping process is intended to be implemented; in that case, teachers can apply the triple iterative, cyclical process of the DT approach: Make (build a prototype), Test (test their prototypes), and Think (students' written reflection on the feedback received and the improvements they made in their design) (Marks, 2017).

The literature states that making room arrangements or modifications is needed to provide students with physical access to STEM lessons (Klimaitis & Mullen, 2021). Thus, as a third strategy, the DT approach can be used to design the learning space appropriate to the student's needs and the intended activity (Diefenthaler et al., 2017). At that point, students can also be involved in the design process of the learning environment.

Some mindsets are significant for teachers to adopt to support inclusive STEM activity design process. For instance, a customized DT approach that provides a structured, step-by-step process for collaboration can help teachers adopt a collaborative mindset when designing inclusive STEM lessons (Öztürk, 2020). Both teachers and students without disabilities should develop empathy towards SWD to support their engagement in the educational setting (Lambert et al., 2021), build good relationships with them, and discover their needs and abilities (Klimaitis & Mullen, 2021). Building empathy through the DT approach can also facilitate familiarization with other teachers and support their collaborative process (Öztürk, 2020). Adopting a holistic thinking mindset through the DT approach is further considered significant for teachers to consider all the necessary factors and information to create a suitable STEM activity (ibid).

Strategies for Inclusive STEM Activity Implementation Process

To implement inclusive activities, teachers should adopt an embrace ambiguity mindset to deal with the uncertainty originating from the students' situated behaviors (Öztürk, 2020) and the experimental mindset to evaluate themselves in performing inclusive STEM education.

To increase students' motivation and self-confidence during the implementation of a STEM activity, teachers should provide feedback and positive reinforcement to students during the learning process (CAST, 2018). Giving rewards within the course structure (providing unlimited modeling time, etc.) also increases students' low motivation (Easley et al., 2017). Besides, adopting the experimental mindset is essential to keep their motivation high in case of failure. Students should also be directed to reflect on their design process to evaluate their performances and increase their self-confidence about their progress.

To increase students' engagement in group work, it is important to facilitate knowledge sharing in students' group work (Watkins et al., 2020). For this purpose, choices or options can be provided about students' group roles or tasks of their interests (Klimaitis & Mullen, 2021). Furthermore, brainstorming rules can be implemented to facilitate students' idea generation and engagement (Klimaitis & Mullen, 2021) (Zielezinski, 2017): emphasize the number of ideas rather than quality, develop ideas quickly, and not be biased towards people or their opinions.

Adopting holistic thinking and experimental mindsets are essential for students to generate multiple ideas and develop strategies in case of a failing idea (Öztürk, 2020). Furthermore, to deal with group conflicts, students can be encouraged to develop empathy toward their peers to facilitate collaboration and communication in group work (Bosse et al., 2019). Lastly, the mindset of deferring judgment yes, and (Building on others' ideas) should be internalized by students to leave their bias about their teammates.

Another significant issue in inclusive STEM learning is fostering students' creative thinking and imagination (CAST, 2018). Accordingly, it is essential for students to see themselves as designers who build empathy and create solutions to users' problems (Goldman et al., 2017). The iterative idea generation and development process through the DT approach can also foster students' creativity (Aycan & Lorenzoni, 2014). It is significant for students to adopt the empathy mindset to create innovative solutions based on users' information and the creative confidence mindset to increase their confidence about their creativity. Besides, the mindset of deferring judgment yes and (Building on others' ideas) is essential for students to trust their group members' creativity to develop ideas.

To emphasize the learning process and students' improvement (CAST, 2018), strategies can be implemented to improve students' coping skills or perseverance about frustration and failure in the learning process. For this purpose, students should be encouraged to see failures in the design process as a learning opportunity (Marks & Chase, 2019). During the learning process, the word "mistake" should be used instead of the word "failure" (ibid). To support students to take risks, make mistakes and increase their creativity, teachers should reflect at many points in the learning process to provide feedback on students' participation and to make them investigate their approach to fulfilling their tasks (Watkins et al., 2020). The iterative process in learning should be emphasized to allow students to try different approaches to performing their tasks and re-examine their homework and duties (ibid). If the activity focused on the iterative prototyping process is intended to be implemented, students should be directed to try earlier and more frequently during this process (Marks, 2017). Teachers should provide frequent and informative feedback about students' improvements and errors to make them develop their strategies for success (ibid). After each iteration process, there can be an in-class discussion with students about the feedback received and the changes applied to the design (Marks & Chase, 2019). Based on the diversity of the students, their reflections can be presented and recorded orally or visually. At the end of the last iteration, students should reflect and evaluate all design processes (ibid).

Emphasizing the iterative product development process can support students in adopting the experimental mindset and taking risks, and tolerating their mistakes during the problem-solving process (Watkins et al., 2020). Adopting a holistic thinking mindset is also important for students to shift their results-oriented perspectives to process-oriented ones. Lastly, students are encouraged to embrace ambiguity to tolerate the unknown and challenging problem-solving process.

Table 4.

Strategies for Inclusive STEM Activity Implementation Process

General strategy	**Instructional strategies and tips for practice for inclusive STEM education**	**Corresponded DT mindset for students**	**Corresponded DT mindset for teachers**
Increase students' motivation and self-confidence (CAST, 2018)	* Provide feedback and positive reinforcement to students during the learning process (CAST, 2018). * Give rewards for students' accomplishments (Easley et al., 2017).	* Encourage students to adopt the experimental mindset to keep their motivation high in case of failure. * Have students reflect on their design process to evaluate their performance and increase their self-confidence about their progress.	* Encourage teachers to adopt an embrace ambiguity mindset to deal with the uncertainty originating from the students' situated and changing behavior (Öztürk, 2020). * Encourage teachers to adopt the experimental (learn from failure) mindset to evaluate themselves in performing inclusive STEM education.
Employ activities that include active	* Facilitate knowledge sharing in students' group work (Watkins et al., 2020).	* Have students adopt a holistic thinking mindset to generate multiple ideas (Öztürk, 2020).	

participation, research, and experimentation (CAST, 2018)	- Provide options about students' group roles, jobs, or tasks of their interests (Klimaitis & Mullen, 2021). * Employ brainstorming rules (Zielezinski, 2017) to facilitate students' idea generation and engagement (Klimaitis & Mullen, 2021).	* Have students adopt an experimental mindset to develop strategies or new concepts in case of having a failing idea (Marks & Chase, 2019). * Encourage students to develop empathy towards their peers to facilitate collaboration and communication in group work (Bosse et al., 2019). * Support students to adopt the mindset of deferring judgment yes and (Build on others' ideas) to leave their bias about their teammates.	
Implement activities that foster creative thinking and imagination (CAST, 2018)	* Make students see themselves as designers who develop empathy and create solutions to users' problems (Goldman et al., 2017). * Emphasize the iterative idea generation and product development process to increase students' creativity (Aycan & Lorenzoni, 2014).	* Support students to adopt empathy to create innovative solutions based on users' information. * Have students adopt the creative confidence mindset to increase their confidence about their creativity. * Encourage students to adopt the mindset of deferring judgment yes and (Build on others' ideas) to trust their group members' creativity to develop ideas.	
Emphasize the learning process and students' improvement (CAST, 2018)	* Implement strategies to improve students' coping skills or perseverance about frustration and failure in the learning process (CAST, 2018). - Make students consider failures as a learning opportunities in the design process (Marks & Chase, 2019). - Use the word "mistake" instead of the word "failure" (ibid).	* Engage students in the experimental mindset explicitly by emphasizing the iterative product development process to support students in taking risks and tolerating their mistakes during problem-solving (Watkins et al., 2020). * Engage students in the holistic thinking mindset to shift their results-oriented perspectives to process-oriented ones. * Support students to adopt the embrace ambiguity mindset to	

	* To support students to take risks, make mistakes, and increase their creativity. - Reflect on many points in the learning process to provide feedback on students' participation and to make them investigate their approach to fulfilling their tasks (Watkins et al., 2020). - Emphasize the iterative process in learning to allow students to try different approaches in performing their tasks and re-examine their homework and duties (ibid). * If implementing an activity that focuses on an iterative prototyping process to make students adopt the experimental and creative confidence mindsets; - Direct students to prototype earlier and frequently (Marks, 2017). - Provide frequent and informative feedback about students' improvements and errors to make them develop their strategies for success (ibid). - After each iteration process, have an in-class discussion with students about the feedback received and the changes applied to the design (Marks & Chase, 2019). - Based on the diversity of the students, have students present and record their	tolerate the unknown and challenging problem-solving process.	

	reflections orally or visually. - At the end of the last iteration, have students reflect and evaluate all design processes (ibid).		

Sample Activities

Implementation of activities focused on the iterative prototyping process. Prototyping is an activity that turns ideas into tangible models, facilitates thinking while building ideas with your hands, and allows learning quickly and frequently (Coughlan et al., 2007). Prototypes can be utilized at any stage of the DT approach to investigate users' needs, synthesize information, and develop and refine ideas (Coughlan et al., 2007).

In the DT approach, students are encouraged not to avoid failure but to value quick feedback, iterative experimentation, and the entire design process, not the result (Kwek, 2017). DT stages, including prototyping and testing, are significant in teaching students experimental and risk-taking mindsets because they allow students to iterate, improve and revise their prototypes and benefit from authentic and purposeful feedback (Zielezinski, 2017). Exploring ideas iteratively can also foster students' creativity and enable dealing with ambiguity (Murphy, 2022; Aycan & Lorenzoni, 2014).

Two activities are an example of teaching the iterative prototyping process with relevant mindsets: experimental, risk-taking, collaboration, embrace ambiguity, and creative confidence. Depending on the educational purpose, they can be implemented as a collaborative or individual activity.

Activity 1:

Students can design a boat using simple materials to carry as many coins as possible on the water (Marks & Chase, 2019; Kornoelje & Roman, 2012). During the activity, students can test their boats in the water, and to test them, the coins are put in the boat until they sink. Each time that students' testing of boats in water is accepted as an iteration. Thirty minutes or more can be given for this task, and this activity can be assessed considering "time to the first iteration, and the total number of iterations" (Marks & Chase, 2019, p. 556).

Activity 2:

Students can design the tallest tower from chewing gums and toothpicks to support a juice box (Marks & Chase, 2019; TryEngineering IEEE, n.d.). During the activity, students can test their designs with the juice box. Previous implementation and assessment procedures can be implemented in this activity. At the end of both activities, reflective practices and in-class discussion can be made on students' iterative design process and the received feedback about their prototypes.

Implementing empathy-based activities. In the human-centered design approach, people and their needs are the sources for functional and innovative solutions (Sun, 2017). When applying the human-centered DT approach in education settings, students' development of empathy often appears in identifying users' needs via a range of methods and conducting iterative prototyping and testing the solutions with real users (Goldman et al., 2017). While empathy-based activities can develop students' creative thinking skills (ibid), they can also develop their communication skills since it includes conducting interviews and interacting with users to ask questions (Sun, 2017).

Three activities are provided as an example to teach students to adopt empathy, creative confidence, and experimental and collaboration mindsets. Depending on the educational purpose, they can be implemented as a collaborative or individual activity.

Activity 1:

Students can be engaged in a brainstorming activity to adopt the mindset of empathy. In this activity, students and teachers can learn both sides' needs and desires to develop and test ideas for classroom procedures, operations, or design (Sun, 2017).

Activity 2:

An activity adopting the DT approach can be implemented to teach how to calculate the area of irregular shapes (the irregular shape of the camping area). In this activity, students in teams can interview the camp director and campers to discover the camp activities and the needed area to perform each activity. If conducting interviews is difficult for students,

they can make a video observation by watching a film or video about camping. Then, they calculate the areas needed for these activities and allocate them to the campers (Zielezinski, 2017).

Activity 3:

A co-design activity[7] can be implemented to develop educational materials (tactile objects needed for the lesson, etc.) or assistive technologies/devices (pencil holder, etc.). If 3D prototyping technology is used, online search engines (YEGGI, STLFINDER, etc.), databases (Thingiverse, 3DExport, etc.), or CAD programs can be used as a starting point or as a reference for the design process of objects and facilitate the collaboration process between facilitators/teachers and students/co-designers (Thorsen et al., 2021). During prototyping, multiple teammates can also build a model based on a shared understanding to present their ideas quickly (Coughlan et al., 2007).

Discussion, Conclusion, and Recommendation

This paper intends to present how inclusive STEM education can be provided and the **D**esign process gap in the U**D**L framework can be filled through the DT approach and relevant mindsets. For this purpose, strategies for the inclusive STEM activity design and implementation process and related sample activities are provided to apply the first principle of UDL- Multiple Means of Engagement- through the DT approach.

Accordingly, a customized DT approach (Öztürk, 2020) is suggested to design a new inclusive STEM lesson or customize an existing one; and create a learning space appropriate to the students and the intended activity. The structured and creative DT process can support teachers' designing inclusive STEM activities owing to facilitating teachers' collaboration, identifying students' needs, and synthesizing the STEM disciplines. This suggestion is in line with the literature that Lambert et al. (2021) propose using the DT approach for incorporating the UDL principles into mathematics education to design a more inclusive curriculum due to enabling a deep understanding of SWD. While they state that empathy as a principle is at the intersection of the UDL framework and the DT approach (Lambert et al., 2021), I suggest that DT's collaborative and interdisciplinary nature also supports this connection in inclusive STEM education.

Furthermore, the DT approach is proposed to be integrated into the inclusive STEM activity as a problem-solving process to facilitate students' collaboration and engagement. Similarly, as a holistic and human-centered approach, DT is used as a problem-solving process in inclusive education to increase students' success rates (Simeon & Yakob, 2022); make students develop positive attitudes toward STEM fields (Rodriguez et al., 2020); and provide them a meaningful learning experience (Guha et al., 2017). Strategies are provided to guide teachers when using the DT approach as a problem-solving process and for designing and implementing inclusive STEM activity and creating a learning environment. In almost all strategy categories, reflective practices through the DT approach are widely recommended for students to evaluate their performance. Two different types of activity examples are also given to set an example for teachers in developing and implementing a DT-centered inclusive STEM activity.

In the literature, few studies emphasize the adoption of DT mindsets for inclusive STEM education (Kijima et al., 2021; Rodriguez et al., 2020): developing empathy toward users and increasing participants' creative confidence. Apart from the DT approach, the importance of certain mindsets for inclusive STEM education is also emphasized in limited studies (Turner et al., 2022; Zuo et al., 2020): centering empathy building in teaching and adopting risk-taking behavior to increase students' motivation. Because of that, some mindsets are explicitly suggested for teachers and students to design and implement an inclusive STEM activity effectively. Among them, there are shared mindsets that are important for teachers and students: human-centered/empathy, embrace ambiguity, experimental and holistic thinking.

This paper intends to create awareness for using the design thinking (DT) approach within the Universal Design for Learning (UDL) framework to develop and implement inclusive STEM activities. The study concludes that as an interdisciplinary, collaborative, and human-centered problem-solving process (Öztürk, 2021), the DT approach and relevant strategies can be used by teachers to design and implement an effective, inclusive STEM activity and facilitate the challenges teachers and students face in the inclusive education.

The focus of this paper is to apply the first principle of UDL through the DT approach to develop and implement inclusive STEM activities. Accordingly, new research can be conducted on inclusive STEM education using the customized DT approach and the proposed strategies. Two other principles of UDL can also be explored in terms of the DT approach and STEM education.

[7] Co-design process is recommended for the development of AD because of involving the users in all design process and making them as "doer" instead of "disabled" due to creating or modifying the AD according to their needs (Thorsen et al., 2021). In inclusive education, co-design process is stated to increase students' sense of belonging, ownership of learning and their authority in learning processes (Watkins et al., 2020).

References

Aycan, D, & Lorenzoni, P. (2014). *The future of prototyping is now live* (Online) Boston, MA: Harvard Business Review. Available at: http://blogs.hbr.org/2014/03/the-future-of-prototyping-is-now-live/

Bennett, C. A., Gallup, J., Chambers, D., & Ray, B. (2020). Designing inclusive STEM learning experiences for adolescents with autism spectrum disorder: Leveraging robotics to support discourse. In D. Chambers (Ed.), Assistive technology to support inclusive education (International perspectives on inclusive education, Vol. 14) (pp. 125-140). Emerald Publishing Limited, Bingley.

Bosse, I., Krüger, D., Linke, H., & Pelka, B. (2019). The maker movement's potential for an inclusive society. In J. Howaldt, C. Kaletka, A. Schröder & M. Zirngiebl (Eds.), Atlas of Social Innovation-2nd Volume: A world of new practices (pp. 54-58). Munich: Oekom.

CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. Retrieved October 25, 2022, from http://udlguidelines.cast.org

Chen, A. (2021). Challenges to inclusion. In: D. AuCoin (Ed.), *Building integrated collaborative relationships for inclusive learning settings* (pp. 1-22). IGI Global.

Coughlan, P., Suri, J. F., & Canales, K. (2007). Prototypes as (Design) tools for behavioral and organizational change: A design-based approach to help organizations change work behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *43*(1), 122-134.

Diefenthaler, A., Moorhead, L., Speicher, S., Bear, C., & Cerminaro, D. (2017). Thinking & acting like a designer: How design thinking supports innovation in K-12 education. Retrieved January 05, 2021 from https://hfli.org/app/uploads/2017/11/Thinking-and-Acting-LikeA-Designer-%E2%80%93-DT-in-K-12-education-%E2%80%93-IDEO-WISE-1.pdf

Donegan-Ritter, M. (2017). STEM for ALL children: Preschool teachers supporting engagement of children with special needs in physical science learning centers. *Young Exceptional Children*, 20(1), 3-15.

Easley, W., Buehler, E., Salib, G., & Hurst, A. (2017). Fabricating engagement: Benefits and challenges of using 3D printing to engage underrepresented students in STEM learning. *ASEE (American Society for Engineering Education) Annual Conference & Exposition*. Columbus, United States.

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, M. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: A systematic review. *Educational Technology Research and Development. 70*, 1911-1930.

Global Education Monitoring Report Team, Oxfam India. (2020). *Inclusive education in India: Background paper prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report*. UNESCO

Goldman, S., Zielezinski, M. B., Vea, T., Bachas-Daunert, S., & Kabayadondo, Z. (2017). Capturing middle school students' understandings of design thinking. In: S. Goldman, & Z. Kabayadondo (Eds.), *Taking design thinking to school: How the technology of design can transform teachers, learners, and classrooms* (pp. 76-93). New York: Routledge.

Goldman, S. & Kabayadondo, Z. (2017). Taking design thinking to school: How the technology of design can transform teachers, learners, and classrooms. In: S. Goldman, & Z. Kabayadondo (Eds.), *Taking design thinking to school: How the technology of design can transform teachers, learners, and classrooms* (pp. 3-19). New York: Routledge.

Guha, M. L., McNally, B., & Fails, J. A. (2017). Design partners in schools: encouraging design thinking through cooperative inquiry. In: S. Goldman, & Z. Kabayadondo (Eds.), *Taking design thinking to school: How the technology of design can transform teachers, learners, and classrooms* (pp. 53-66). New York: Routledge.

Holmlund, T. D., Lesseig, K., & Slavit, D. (2018). Making sense of "STEM education" in K-12 contexts. International Journal of STEM Education, 5(32). https://doi.org/10.1186/s40594-018-0127-2

HPI (Hasso Plattner Institut). (n.d.). Retrieved May 18, 2020, from https://hpiacademy.de/en/design-thinking/what-is-design-thinking.html

IDEO (Design Thinking for Educators). (2012). Retrieved September 06, 2016, from http:// www.designthinkingforeducators.com/toolkit/

Inclusive: Microsoft Design (n.d.). Retrieved August 31, 2022, from https://www.microsoft.com /design/inclusive/

Jadhav, V., Chambers, D., & Tatpuje, D. (2020). Low-tech assistive technology to support students with disability in low-income countries. In D. Chambers (Ed.), Assistive technology to support inclusive education (International perspectives on inclusive education, Vol. 14) (pp. 37-50). Emerald Group Publishing Limited, Bingley.

Kijima, R., Yang-Yoshihara, M., & Maekawa, M. S. (2021). Using design thinking to cultivate the next generation of female STEAM thinkers. *International Journal of STEM Education*, *8*(14).

Klimaitis, C. C., & Mullen, C. A. (2021). Including K-12 students with disabilities in STEM education and planning for inclusion. *Educational Planning Winter*, *28*(2), 27-43.

Kolk, M. (2012). *Build 21st century skills with design thinking*. Retrieved September 07, 2016, from https://creativeeducator.tech4learning.com/2012/articles/Interview-Dr_Maureen_Carroll

Kornoelje, J. & Roman, H. T. (2012). Whatever floats your boat: A design challenge. *Tech Directions*. *72*(1), 22-23.

Kwek, D. (2017). To succeed, failure must be an option. In: S. Goldman, & Z. Kabayadondo (Eds.), *Taking design thinking to school: How the technology of design can transform teachers, learners, and classrooms* (pp. 143-146). New York: Routledge.

Lambert, R., Imm, K., Schuck, R., Choi, S., & McNiff, A. (2021). "UDL is the What, Design Thinking is the How:" Designing for differentiation in mathematics. *Mathematics Teacher Education and Development*, *23*(3), 54-77.

Marks, J. (2017). *The impact of a brief design thinking intervention on students' design knowledge, iterative dispositions, and attitudes towards failure* (PhD thesis), Columbia University, USA

Marks, J. & Chase, C. C. (2019). Impact of a prototyping intervention on middle school students' iterative practices and reactions to failure. *The Journal of Engineering Education (JEE)*. *108*, 547-573

Ministry of National Education (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu.*. Ankara: MEB Yayınları. Retrieved June 06, 2021, from https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf

Monacchi, S. (2016). Collaborative team develops glifo writing tools for disabled children. Retrieved May 11, 2016, from http://www.designboom.com/design/glifo-writing-tools-disabled-children-tog-03-27-2016/?utm_content=buffere5128&utm_medium=social &utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer

Murphy, A.R., Floresca, E.A., Fu, K.K., & Linsey, J. S. (2022). Comparing parallel and iterative prototyping strategies during engineering design. *Research in Engineering Design*. *33*, 173-190.

Öztürk, A. (2020). *Co-developing STEM activities through design thinking approach for 5th graders* (PhD thesis), Middle East Technical University, Turkey

Öztürk, A. (2021). Meeting the challenges of STEM education in K-12 education through design thinking. ***Design and Technology Education: An International Journal,*** *26*(1), 70-88

Rodriguez, S. L., Doran, E. E., Friedensen, R. E., Martinez-Podolsky, E., & Hengesteg, P. S. (2020). Inclusion & marginalization: How perceptions of design thinking pedagogy influence computer, electrical, and software engineering identity. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST), 8*(4), 304-317.

Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Rose, D. H., Harbour, W.S., Johnston, C. S., Daley, S. G. & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: reflections on principles and their application. Journal of Postsecondary Education and Disability, 19(2),135-151.

Simeon, M. I., & Yakob, N. (2022). Optimising students' retention of difficult physics concepts using design-thinking approach in STEM learning context: Implication for a gender- inclusive pedagogy. *International Journal of Arts, Humanities and Social Studies*, *4*(2), 214-227.

Sun, K. L. (2017). Empathy in STEM education. In: S. Goldman, & Z. Kabayadondo (Eds.), *Taking design thinking to school: How the technology of design can transform teachers, learners, and classrooms* (pp. 147-160). New York: Routledge.

The Field Guide to Human-Centered Design. (2015). Retrieved November 01, 2019, from https://www.designkit.org/resources/1/

Thorsen, R., Bortot, F., & Caracciolo, A. (2021). From patient to maker - a case study of co-designing an assistive device using 3D printing. *Assistive Technology*, *33*(6), 306-312.

Tran, N. (2017). *Design thinking playbook for change management in K12 schools*. Retrieved November 25, 2019 from https://dschool-old.stanford.edu/sandbox/groups/k12 /wiki/ad2ce/attachments/3946e/DESIGN%20THINKING%20PLAYBOOK%20%281%29.pdf?sessionID=8cbdfc6129ceb041dbad2247ffc9d0112fd0ebce

TryEngineering IEEE. (n.d.). *Tall tower challenge*. Available at: http://tryengineering.org/ lesson-plans/tall-tower-challenge

Turner, K. L., Adams, J. D., & Eaton, S. E. (2022). Academic integrity, STEM education, and COVID-19: A call to action. *Cultural Studies of Science Education*, *17*, 331-339.

Watkins, C., Treviranus, J., & Roberts, V. (2020). Inclusive Design for Learning: Creating Flexible and Adaptable Content with Learners. Manual. Commonwealth of Learning (COL). Retrieved August 31, 2022, from http://openresearch.ocadu.ca/id/eprint/3142 /1/2020_Inclusive_Design_for_Learners.pdf

Zielezinski, M. B. (2017). Finding your fit: Empathy, authenticity, and ambiguity in the design thinking classroom. In: S. Goldman, & Z. Kabayadondo (Eds.), *Taking design thinking to school: How the technology of design can transform teachers, learners, and classrooms* (pp. 195-203). New York: Routledge.

Zuo, H., Ferris, K. A., & LaForce, M. (2020). Reducing racial and gender gaps in mathematics attitudes: Investigating the use of instructional strategies in inclusive STEM high schools. *Journal for STEM Education Research*, *3*, 125-146.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Beceri Temelli Soru Çözümlerinin Matematiksel Yetkinlikler Çerçevesinde İncelenmesi

Çiğdem BOZKUŞ
Mersin Üniversitesi

Meriç ÖZGELDİ
Mersin Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Matematiksel yetkinlik matematik yapmada ihtiyaç duyulan yetenek ve bilişsel becerileri düzenleyen yapısal plandır (Kilpatrick, 2014). Matematik eğitiminin amacı öğrencilerin matematiksel yetkinlik düzeylerini arttırmak olup öğretmenlerin kullanılan matematiksel görevleri yetkinlikler açısından değerlendirebilmeleri önemlidir (Pettersen ve Nortvedt, 2017). Bu çalışmada müfredat hedeflerinin öğretim faaliyetleri ve değerlendirme uygulamalarıyla tutarlı olması gerektiği göz önüne alınarak önceki yıllarda Liselere Geçiş Sistemi sınavlarında soruların öğretmen çözümleri değerlendirilmiştir (Shimizu ve diğerleri, 2010). Öğretmen çözümleri Turner ve diğerlerinin (2015) geliştirdikleri ve 1. İletişim, 2. Strateji, 3. Matematikleştirme, 4. Temsil, 5. Semboller, işlemler ve resmi dil, 6. Akıl yürütme ve argüman olarak tanımlanan matematiksel yetkinlikler çerçevesinde incelenmiştir. *Yöntem*: Bu araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Katılımcılar, mesleki deneyimi beş yıldan fazla olan 16 ortaokul matematik öğretmeni olup kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. LGS'de sorulmuş 12 soruyu olası çözümlerine göre araştırmacılar seçerek soru formunu oluşturmuş ve katılımcılardan soruları öğrencilerine çözerken kullandıkları yöntemlerle çözmeleri istenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. *Bulgular*: Elde edilen verilere göre soruların tamamında iletişim üst düzeyde olup katılımcılar tüm soruları doğru yanıtlamıştır. Öğretmenlerin soru çözümlerinde semboller, işlemler ve resmi dil yetkinliğinin üst düzeyde kullanıldığı ve bazı çözümlerde ortaokul matematik dersi kapsamında olmayan sembolik dil kullanıldığı görülmüştür. Strateji ve temsilde üst düzeye çıkılmayan çözümlerde semboller işlemler ve resmi dil yetkinliğinin daha üst düzeyde kullanıldığı görülmüştür. Soruların çözümlerinde en alt düzeyde akıl yürütme ve argüman geliştirme yetkinliği kullanılmıştır. *İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler*: Matematiksel yetkinliklerin farkında olan öğretmenlerin öğrencilerin matematiksel gelişimlerini destekleyebileceği göz önüne alındığında öğretmenlere bu konuda hizmetiçi eğitimler verilmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel yetkinlikler, Beceri temelli sorular, Ortaokul matematik öğretmenleri

Giriş

Bir alanda yetkinliğe sahip olmak, alanın temel yönlerine hâkim olmayı gerektirir (Niss, 2003). Matematiksel yetkinlik ise matematik yapmada ihtiyaç duyulan yetenek ve bilişsel becerileri düzenleyen yapısal plandır (Kilpatrick, 2014). Matematiksel yetkinliğe sahip olmak bireylerin içerik bilgisiyle beraber matematiksel fikirleri anlaması ve matematiksel bilgilerini uygulaması için temel olan süreçleri kapsar (Tuner, 2012). Turner (2012) bu süreçlerin rolüyle ilgili anlayışın zenginleşmesi ve matematik derslerinde bu süreçlere doğrudan odaklanmanın, matematiksel yetkinliklere sahip bireyler yetiştirmede yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Niss (2003) matematiksel yetkinliklerin (i) okul matematiğinin sonuçlarını belirlemek, (ii) matematik öğretimi ve öğrenimini karakterize etmek, (iii) öğrencilerin ve öğretmenlerin ne öğrendiklerini veya ne öğrettiklerini izlemek ve kontrol etmek olmak üzere üç farklı şekilde kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda matematik eğitiminin amacı öğrencilerin matematiksel yetkinlik düzeylerini arttırmak olup, bu amaçla öğretmenlerin kullanılan matematiksel görevleri yetkinlikler açısından ele alabilmeleri önemli görülmektedir (Pettersen ve Nortvedt, 2017).

Türkiye'de 2015 yılında 8. sınıf öğrencileri için Lise Geçiş Sistemi (LGS) uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2018). Altun (2020) LGS matematik testinde karşımıza çıkan beceri temelli denilen soruların matematik okuryazarlığı soruları olduğuna işaret etmiştir. Bu çalışmada ulusal müfredat hedeflerinin öğretim faaliyetleri ve değerlendirme uygulamalarıyla tutarlı olması gerektiği göz önüne alınarak önceki yıllarda LGS'de çıkmış soruların öğretmen çözümleri değerlendirilmiştir (Shimizu ve diğerleri, 2010). Boesen ve diğerleri (2014) eğitim öğretim programlarında yapılan değişikliklerin karmaşık yapıya sahip olduğu durumlarda değişiklikleri yüzeysel değerlendirebileceğini, mevcut bakış açıları ve eylemleriyle örtüştüğü sonucuna varabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın Türkiye'de 2018 yılında değişen matematik öğretim programı ve LGS ile önem kazanan beceri temelli soruların öğretmenler tarafından ele alınışını matematiksel yetkinlikler çerçevesinde incelenmesi bağlamında alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin ne öğrettiklerini izlemek amacıyla şu araştırma sorusuna cevap aranmaktadır: Matematik öğretmenlerinin beceri temelli matematik soru çözümlerinde matematiksel yetkinlikler nasıl ortaya çıkmaktadır?

Teorik Çerçeve

Niss (2003) Danimarka KOM (Danca: Yetkinlikler ve Matematik Öğrenimi) projesinde ilk defa sekiz matematiksel yetkinlik tanımlamıştır. Turner ve diğerleri (2015); Niss'in (2003) matematiksel yetkinlikler çerçevesini geliştirerek matematiksel yetkinlikleri tekrar tanımlamış ve her bir yetkinlik için dört düzey belirledikleri bir çerçeve oluşturmuştur. Bu çerçevede matematiksel yetkinlikler 1. İletişim, 2. Strateji, 3. Matematikleştirme, 4. Temsil, 5. Semboller, işlemler ve resmi dili kullanma, 6. Akıl yürütme ve argüman geliştirme olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada matematik öğretmenlerinin soru çözümleri Turner ve diğerlerinin (2015) geliştirdikleri çerçevede değerlendirilmiştir.

1. İletişim: İfadeleri, talimatları, görevleri, görüntüleri ve nesneleri okumak ve yorumlamak; durumu hayal etmek, anlamak ve matematiksel terimler dâhil olmak üzere sağlanan bilgileri anlamlandırmak.
2. Strateji Geliştirme: Bir problemi çözmek için matematiksel bir strateji seçmek veya tasarlamak ve stratejinin uygulanmasını izlemektir.
3. Matematikleştirme: Matematik dışı durumları matematiksel modele çevirmek, problem durumuyla ilgili model kullanmanın sonuçlarını yorumlamak veya problem durumuyla ilgili modelin yeterliliğini doğrulamaktır.
4. Temsil: Verilen matematiksel temsillerin kodunu çözmek, bunlar arasında çeviri yapmak ve bunlardan yararlanmak veya uygun temsilleri seçmek veya tasarlamaktır.
5. Semboller, İşlemler ve Resmi Dili Kullanma: Matematiksel prosedürleri, dili ve onları yöneten matematiksel kuralları anlamak, uygulamak ve tanımlara, sonuçlara, kurallara ve sistemlere ilişkin bilgileri kullanmaktır.
6. Akıl Yürütme ve Argüman Geliştirme: Argümanları ve sonuçları oluşturmak, incelemek veya doğrulamak için problem öğelerini keşfeden ve birbirine bağlayan mantıksal olarak kök salmış düşünce süreçlerini kullanarak çıkarımlar yapmaktır.

Yöntem

Bu araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması, gerçek yaşam durumlarının sınırlı bir sistem veya süreçte detaylı ve derinlemesine incelemeyi gerektirir (Creswell, 2013). Katılımcılar, mesleki deneyimi beş yıldan fazla olan 16 ortaokul matematik öğretmenidir. Araştırma grubu kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Matematik öğretmenlerinin matematiksel yetkinlikleri beceri temelli soru çözümlerine nasıl yansıttıklarını incelemek için LGS'de sorulmuş 12 soruyu araştırmacılar seçerek soru formunu oluşturmuşlardır. Sorular seçilirken kazanımlar ve soruların olası çözümleri matematiksel yetkinlikler çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Katılımcılardan soruları öğrencilerine çözerken kullandıkları yöntemlerle çözmeleri istenmiş ve süre sınırlaması uygulanmamıştır. Her katılımcıyla soruları çözmesi için ayrı görüşülmüş, çözümlerin tamamlanması ortalamama 30 dakika sürmüştür.

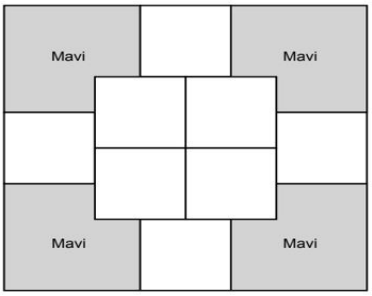
Veri analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Katılımcıların çözümleri stratejilerine göre gruplandırılmış ve çözüm adımları incelenerek matematiksel yetkinliklere göre sınıflandırılmıştır. Her adım yer aldığı yetkiliğe uygun kodlara göre değerlendirilip düzeyleri belirlenmiştir. Veri analizinde iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak çalışmış ve analizler karşılaştırılmıştır. Farklı düzeyleri gösteren çözüm adımları üzerinde tartışılarak fikir birliği sağlanmıştır.

Matematiksel yetkinliklerin düzeylerini incelemek için teorik çerçeveye uygun kodlar ve temalar kullanılmıştır. İletişim (Turner ve diğerleri, 2015): Bilgiler sıralı ve kısa (düzey 0), kısa cümlelerden daha karmaşık (düzey 1), bağlanacak öğeleri seçmek (düzey 2), koşullu, iç içe geçmiş ifadeler (düzey 3). Strateji Geliştirme (Turner ve diğerleri, 2015): Çözüm sürecinin belirtilmesi (düzey 0), doğrudan tek aşamalı strateji (düzey 1), doğrudan çok aşamalı strateji (düzey 2), karmaşık çok aşamalı strateji, stratejileri karşılaştırmak (düzey 3). Matematikleştirme (Turner ve diğerleri, 2015): durum matematik için (düzey 0), değişkenlerin bilindiği model (düzey 1), değişkenlerin kolaylıkla tanımlandığı model (düzey 2), değişkenlerin tanımlanması gereken model, modelleri birleştirmek (düzey 3). Temsil (Turner ve diğerleri, 2015): temsil kullanılmamış, basit temsilden değer okumak (düzey 0), karmaşık temsilden değer okumak, basit temsil oluşturma (düzey 1), karmaşık temsili kullanmak, temsilin değiştirilmesi, temsiller arasında çeviri (düzey 2), çoklu karmaşık temsilleri kullanmak, temsilleri karşılaştırmak, karmaşık temsil tasarlamak (düzey 3). Sembolleri, İşlemleri ve Resmi Dili Kullanma (Turner ve diğerleri, 2015): Temel matematiksel gerçekleri kullanmak, kolay aritmetik hesaplamalar (düzey 0), değişkenler içeren basit ilişkilerden yararlanmak, kesirler ve ondalık sayılarla hesaplamalar, 0 seviyesinden tekrarlanan işlemler, matematiksel bir kuraldan yararlanmak (düzey 1), değişkenler içeren çok bileşenli ifadeleri, kural, formülü birlikte kullanmak, 1. seviyeden tekrarlanan hesaplamalar (düzey 2), çok adımlı prosedürleri uygulamak, karmaşık ilişkilerle esnek çalışmak (düzey 3). Akıl Yürütme ve Argüman (Turner ve diğerleri, 2015): verilenlerden doğrudan çıkarımlar (düzey 0), problemin basit matematiksel varlıkları içeren bir yönünden çıkarımlar (düzey 1), problem içindeki karmaşık bilgi parçalarından çıkarımlar (düzey 2), çıkarım zincirleri, gerekçelendirmek (düzey 3).

Bulgular

Soru formunda yer alan sorulardan dördünün matematiksel yetkinlikler çerçevesinde analizine bu bölümde yer verilmiştir. Matematiksel yetkinliklerden ilki olan iletişim yetkinliğinin tüm sorularda üst düzeyde kullanıldığı görülmüştür. Sorularda yer alan ifadeler, talimatlar, görevler, görüntüler ve nesneler incelendiğinde görevleri anlamak için bağlanacak öğeleri belirlemek ve seçmenin ve görevin birden çok öğesini anlamaya yönelik bağlantıları anlamayı gerektiren sorular 2. düzeydedir (Turner ve diğerleri, 2015). Mantıksal olarak karmaşık ilişkiler içeren çoklu görev öğelerini, bunlar arasındaki ilişkileri, bağlantıları seçmenin gerekli olduğu sorularda iletişim yetkinliği 3. düzeydedir (Turner ve diğerleri, 2015). Katılımcı öğretmenlerin tamamı tüm sorularda istenilen görevleri anlayarak doğru çözümler yaptığından iletişim yetkinliğinin öğretmenler tarafından üst düzeyde kullanıldığını ifade edebiliriz.

Kare şeklindeki bir kâğıdın bir yüzü aşağıdaki gibi sekiz eş beyaz bölgeye ve dört eş mavi bölgeye ayrılmıştır.



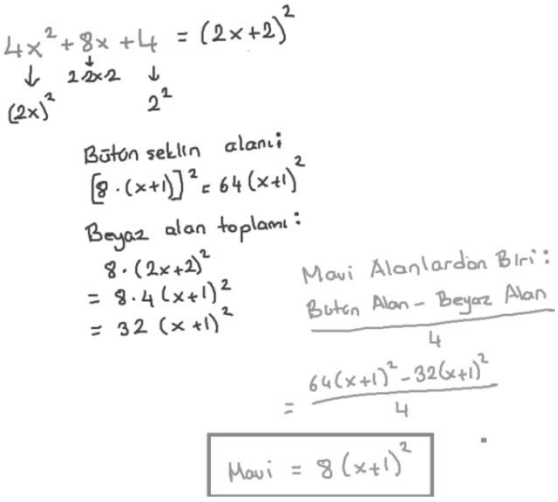
Beyaz bölgelerden her biri, alanı $(4x^2 + 8x + 4)$ cm^2 olan karesel bölgelerdir.

Buna göre mavi bölgelerden birinin alanını santimetrekare cinsinden veren cebirsel ifade aşağıdakilerden hangisidir?

A) $6(x + 1)^2$ B) $8(x + 1)^2$ C) $4(x + 2)^2$ D) $2(x + 2)^2$

Şekil 1. Soru formunda yer alan 1. soru

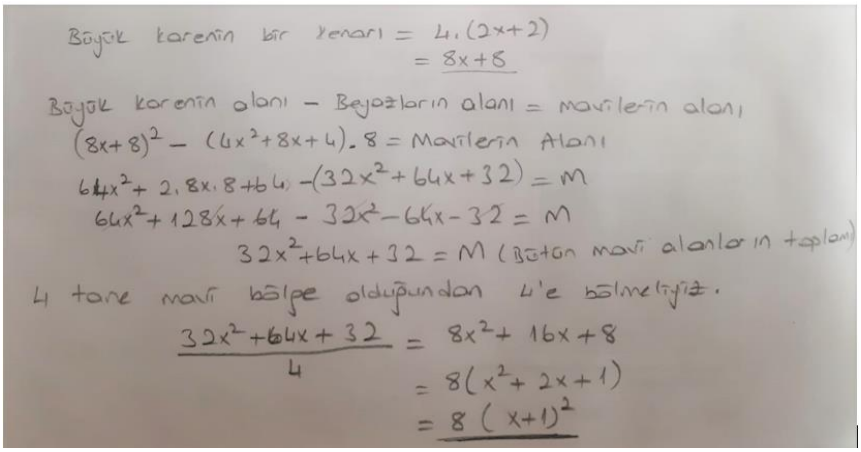
Soru formunda yer alan ilk soru Şekil 1'de verilmiştir. Bu soru 2021 yılı LGS sayısal bölüm kitapçığında yer alan bir matematik sorusudur. Soru 1 iki farklı strateji kullanılarak çözülmüştür. İlk strateji ile yapılan çözümlerden biri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. 1. Soruya verilen bir katılımcı cevabı

Bu strateji katılımcılardan 11'i tarafından kullanılmıştır. Çözüm matematiksel yetkinlikler çerçevesinde ele alındığında kullanılan stratejinin birden fazla alt hedefi bir araya getirdiği ve karmaşık çok aşamalı bir strateji tasarlama gerektirdiği söylenebilir (Turner ve diğerleri, 2015). Bu doğrultuda yapılan çözümün strateji geliştirmede 3. düzeyde olduğu söylenebilir. Çözümde kullanılan matematiksel modeller kenar uzunluklarını ifade etme, kenar uzunlukları cebirsel olarak bulunan karenin alanını ifade etme ve problem durumu gereği oluşturulan (bütün alan- beyaz alan) / 4 ifadesidir. Değişkenler ve ilişkilerin tanımlanması gerektiği bir durumda bir model oluşturma söz konusu olduğundan matematikleştirmenin 3. düzeyde olduğu söylenebilir (Turner ve diğerleri, 2015). Bu çözümde temsil şekil üzerinde kenar uzunlukları arasındaki kat ilişkisini okuma ve bölgelerin kaçar adet olduklarını saymak için kullanılmıştır. Bunun için karmaşık bir temsili anlamak ve kullanmak gerektiğinden temsil yetkinliği 2. düzeydedir (Turner ve diğerleri, 2015).

Birinci çözümü strateji olarak kullanan öğretmenlerin semboller, işlemler ve resmi dil yetkinliğinin düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Bunlardan ilki 4 katılımcı tarafından uygulanmış olup Şekil 2'de verilen çözümdür. Tam kare cebirsel ifadenin karekökünü alma, cebirsel ifadenin katlarını ve karelerini bulma, bunlar arasında çıkarma işlemi gerçekleştirirken ortak çarpanlardan faydalanma ve 4'e bölme işlemleri uygulanmıştır. Bu işlemler uygulanırken karmaşık ilişkilerle esnek çalışılma gerekmekte olup sembolleri, işlemleri ve resmi dili kullanma yetkinliği 3. düzeydedir (Turner ve diğerleri, 2015).

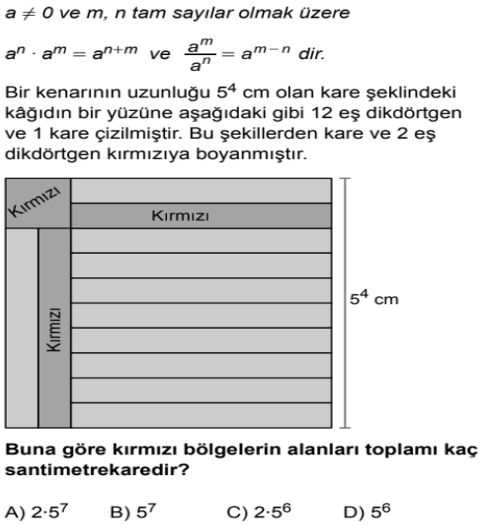


Şekil 3. 1. Soruya verilen bir katılımcı cevabı

Aynı stratejiyi kullanmasına rağmen işlemleri farklı şekilde uygulayan katılımcı sayısı beş olup uygulanan işlemeler Şekil 3'teki gibidir. Burada işlemlerin uygulamasında ortak çarpan parantezleri kullanılmadan çözüm yapılmıştır. İşlemsel yükü artmasına rağmen karmaşık ilişkilerle esnek çalışılmamıştır. Değişkenler içeren birden çok bileşene sahip ifade kullanılması, birden fazla kural, tanım, prosedür veya formülün kullanması ve tekrarlanan benzer işlemler dikkate alındığında semboller, işlemler ve resmi dil yetkinliği 2. düzeydedir (Turner ve diğerleri, 2015). Akıl yürütme ve argüman geliştirme bu çözüm sürecinde mantıksal çıkarım yapılmadığından 0. düzeydedir (Turner ve diğerleri, 2015).

Şekil 4. 1. Soruya verilen bir katılımcı cevabı.

Şekil 4'te verilen stratejiye uygun yapılan çözüm beş öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çözüm matematiksel yetkinlikler çerçevesinde incelendiğinde ilk çözümden farklılaşmamaktadır. Bu çözümü gerçekleştiren katılımcıların tamamı cebirsel işlemlerle de esnek çalışarak semboller işlemler ve resmi dil yetkinliğini 3. düzeyde kullanmışlardır (Turner ve diğerleri, 2015).



$a \neq 0$ ve m, n tam sayılar olmak üzere

$a^n \cdot a^m = a^{n+m}$ ve $\frac{a^m}{a^n} = a^{m-n}$ dir.

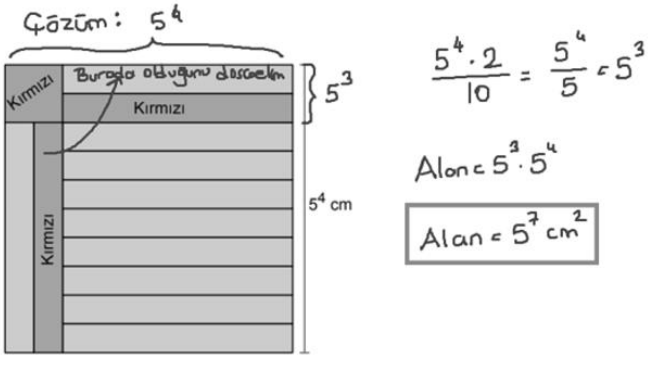
Bir kenarının uzunluğu 5^4 cm olan kare şeklindeki kâğıdın bir yüzüne aşağıdaki gibi 12 eş dikdörtgen ve 1 kare çizilmiştir. Bu şekillerden kare ve 2 eş dikdörtgen kırmızıya boyanmıştır.

Buna göre kırmızı bölgelerin alanları toplamı kaç santimetrekaredir?

A) $2 \cdot 5^7$ B) 5^7 C) $2 \cdot 5^6$ D) 5^6

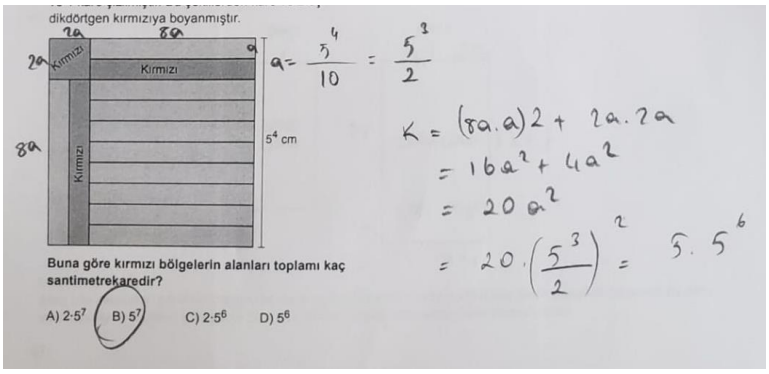
Şekil 5. Soru formunda yer alan 2. Soru

Şekil 5'te soru formunda yer alan 2. soruya yer verilmiştir. Bu soru 2020 yılı LGS sayısal kitapçığında yer alan bir matematik sorusudur. Bu soruya verilen katılımcı cevapları incelendiğinde üç farklı çözüm belirlenmiştir. Bu çözümlerden ilki Şekil 6'da yer almaktadır.



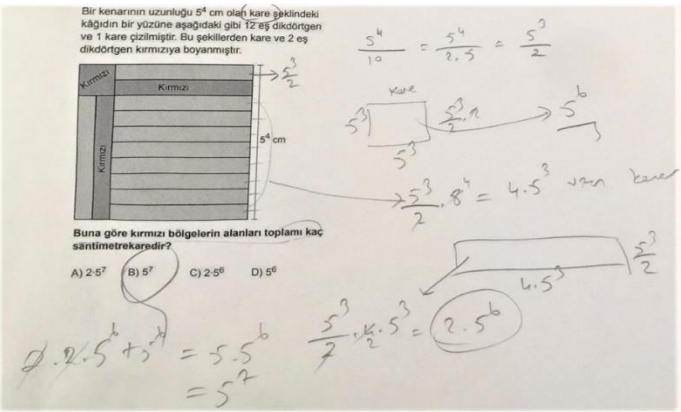
Şekil 6. 2. Soruya verilen bir katılımcı cevabı

Şekil 6'da yer alan çözüm 7 katılımcı tarafından uygulanmıştır. Bu çözüm matematiksel yetkinlikler çerçevesinde ele alındığında strateji geliştirme bağlamında 3. Düzeyde olduğu söylenebilir. Bu çözüm için karmaşık ve çok aşamalı bir strateji tasarlamak gerektiğinden ve farklı stratejileri değerlendirme ve karşılaştırma yapılmasından kaynaklanmaktadır (Turner ve diğerleri, 2015). Matematikleştirme kapsamında dikdörtgenin alanını bulmak için kısa kenarı ile uzun kenarının çarpımı biçiminde ifade etmek değerlendirilebilir. Burada kenar uzunlukları şekilden okunabildiğinden matematikleştirmenin 1. düzeyde olduğu söylenilebilir. Temsil yetkinliği ele alındığında ise alan taşıma yapılarak temsilin değiştirilmesi sebebiyle 2. düzeyde olduğu söylenilebilir (Turner ve diğerleri, 2015). Sembolleri, işlemleri ve resmi dili kullanma yetkinliği bağlamında ise üslü sayılar ile gerçekleştirilen çarpma ve bölme işlemleri ele alınabilir. Bu işlemlerin nasıl yapılacağı ise soru üzerinde matematiksel model olarak verilmiştir. Bu durumda basit bir matematiksel ilişkiden doğrudan yararlanıldığından ve kesirleri içeren aritmetik hesaplamalar kullanıldığından 1. düzeye işaret etmektedir (Turner ve diğerleri, 2015). Akıl yürütme ve argüman geliştirme yetkinliği ele alındığında çözüm sürecinde herhangi bir mantıksal çıkarım yapılmadığından 0. düzeydedir (Turner ve diğerleri, 2015).



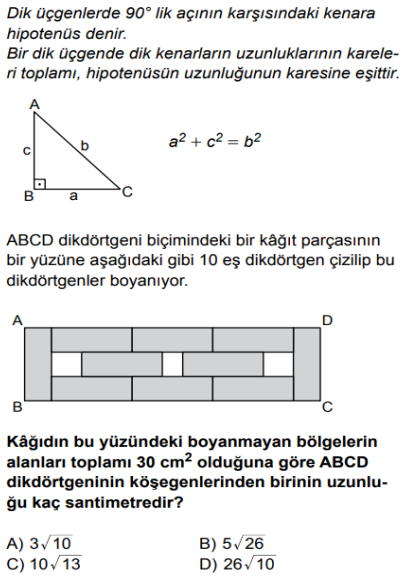
Şekil 7. 2. Soruya verilen bir katılımcı cevabı

Şekil 7'de verilen çözüm katılımcılardan beşi tarafından uygulanmıştır. Uygulanan çözümde strateji geliştirme yetkinliği 2. düzeydedir. Kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi belirlemede ve alanları ayrı ayrı ifade etmede belirli bir stratejinin tekrarlı kullanılması ve çok aşamalı strateji planlanması buna sebep olarak gösterilebilir (Turner ve diğerleri, 2015). Matematikleştirme yetkinliğinin kullanılan değişkenlerin tanımlanması gerekliliği ve dikdörtgenin alan modelinin farklı alanlar için tekrarlı kullanımı göz önüne alındığında 2. düzeyde olduğu söylenilebilir (Turner ve diğerleri, 2015). Temsil yetkinliği ise kenar uzunlukları arasındaki ilişkilerin okunması ele alındığında 1. Düzeye işaret etmektedir (Turner ve diğerleri, 2015). Sembolleri, işlemleri ve resmi dili kullanma yetkinliği bu çözümde değişkenler içeren birden çok bileşenli ifadeler kullanılması, birden fazla kural, tanım ve formülün beraber kullanılması ve 1. düzeyden işlemlerin tekrarlı kullanımı ile 2. düzeyde olduğu söylenebilir (Turner ve diğerleri, 2015). Akıl yürütme ve argüman geliştirme yetkinliği ise mantıksal bir çıkarım yapılmadığından 0. düzeydedir (Turner ve diğerleri, 2015).



Şekil 8. 2. Soruya verilen bir katılımcı cevabı

Şekil 8'de verilen çözüm katılımcılardan dördü tarafından uygulanmıştır. Uygulanan bu çözüm ikinci çözüm ile benzer olup strateji geliştirme 2. düzeyde, matematikleştirmede 2. düzeyde, temsilde 1. düzeyde ve akıl yürütme ve argüman geliştirmede 0. düzeydedir. Bu çözümün sembolleri, işlemleri ve resmi dili kullanma yetkinliği açısından diğerinden farklılaştığı görülmektedir. Burada kullanılan üslü sayılar ile çarpma işlemleri soruda model olarak verilmiştir. Fakat alanlar toplamına bakıldığında üslü sayılarla toplama yapabilmek için ortak çarpan parantezine alma uygulanmıştır. Bu da bu çözümü sembolleri, işlemleri ve resmi dili kullanma yetkinliği bağlamında 3. düzeye taşımaktadır. Bununla beraber 8. Sınıf kazanımlarında üslü sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yöntemleri yer almamaktadır.



Dik üçgenlerde 90° lik açının karşısındaki kenara hipotenüs denir.
Bir dik üçgende dik kenarların uzunluklarının kareleri toplamı, hipotenüsün uzunluğunun karesine eşittir.

$a^2 + c^2 = b^2$

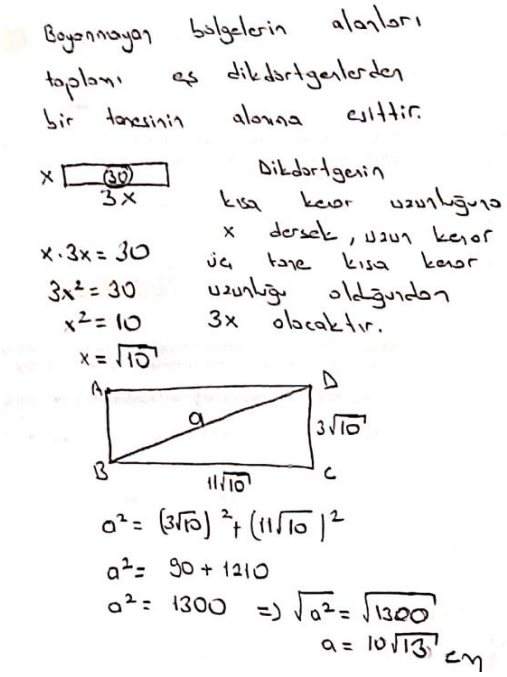
ABCD dikdörtgeni biçimindeki bir kâğıt parçasının bir yüzüne aşağıdaki gibi 10 eş dikdörtgen çizilip bu dikdörtgenler boyanıyor.

Kâğıdın bu yüzündeki boyanmayan bölgelerin alanları toplamı 30 cm² olduğuna göre ABCD dikdörtgeninin köşegenlerinden birinin uzunluğu kaç santimetredir?

A) $3\sqrt{10}$ B) $5\sqrt{26}$
C) $10\sqrt{13}$ D) $26\sqrt{10}$

Şekil 9. Soru formunda yer alan 3. Soru

Şekil 9'da soru formunda yer alan 3. Soruya yer verilmiştir. Bu soru 2019 yılı LGS sayısal kitapçığında yer alan bir matematik sorusudur. Bu soru için katılımcılar üç farklı çözüm yöntemi kullanmışlardır. Bu çözümlerden ilki Şekil 10'da verilmiştir.



Boyanmayan bölgelerin alanları toplamı eş dikdörtgenlerden bir tanesinin alanına eşittir.

Dikdörtgenin kısa kenar uzunluğuna x dersek, uzun kenar üç tane kısa kenar uzunluğu olduğundan 3x olacaktır.

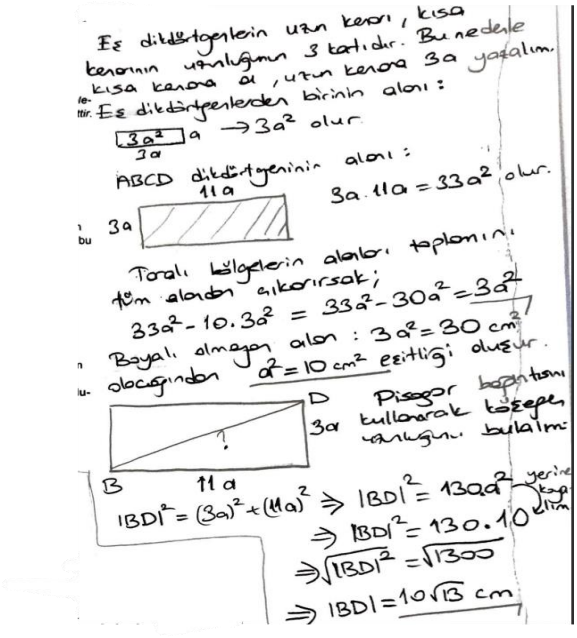
$x \cdot 3x = 30$
$3x^2 = 30$
$x^2 = 10$
$x = \sqrt{10}$

$a^2 = (3\sqrt{10})^2 + (11\sqrt{10})^2$
$a^2 = 90 + 1210$
$a^2 = 1300 \Rightarrow \sqrt{a^2} = \sqrt{1300}$
$a = 10\sqrt{13}$ cm

Şekil 10. 3. Soruya verilen bir katılımcı cevabı

Şekil 10'da verilen çözüm katılımcılardan dokuzu tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çözüm matematiksel yetkinlikler çerçevesinde incelendiğinde birden fazla alt hedefi bir araya getirmesi, kullanılan stratejinin önemli ölçüde kontrolünün gerekmesi ve karmaşık çok aşamalı strateji tasarlamayı gerektirmesi göz önüne alındığında strateji geliştirmede 3. düzeyde olduğu söylenebilir (Turner ve diğerleri, 2015). Çözümde kullanılan matematiksel modeller kenar uzunluklarının değişkenler ile ifade edilmesi, dikdörtgenin alan modelinin kullanılması ve köşegen uzunluğunu bulmak için soruda verilen Pisagor teoremi modelinin çözümde bulunan değerler için yazılmasıdır. Bu bağlamda değişkenler soruda verilen şekilden kolaylıkla tanımlanabilir. Bunun için bir modeli veya matematiksel sonuçları yorumlamak gerçekleştirildiğinden matematikleştirmede 2. Düzey olduğu söylenebilir (Turner ve diğerleri, 2015). Temsil kullanımı için dikdörtgenlerin kenar uzunlukları arasındaki ilişkinin temsilden okunması ve boş alanların toplamının şekli oluşturan dikdörtgenlerden birine eşit olduğunu belirleme dikkate alındığında 2. düzeye işaret etmektedir (Turner ve diğerleri, 2015).

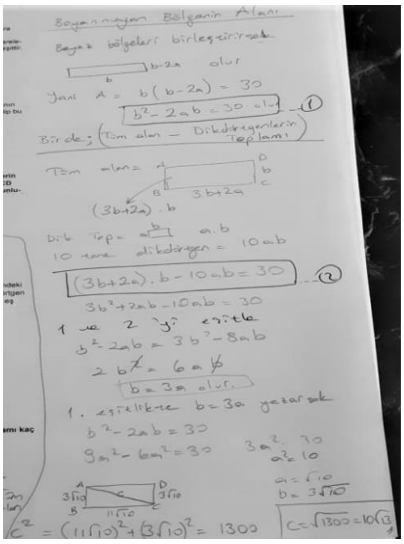
Sembolleri, işlemleri ve resmi dili kullanma yetkinliği bu çözümde dikdörtgenlerden birinin alanından değişkenin değerini hesaplama bununla beraber Pisagor teoremini uygulama bölümünde kullanılmaktadır. Değişkenler içeren birden çok bileşene sahip ifadeler kullanılması, birden fazla kural, tanım ve formül kullanılması dikkate alındığında 2. düzeyde olduğu söylenilebilir (Turner ve diğerleri, 2015). Çözüm sürecinde herhangi bir mantıksal çıkarım yapılmadığından akıl yürütme ve argüman geliştirme 0. düzeydedir (Turner ve diğerleri, 2015).



Şekil 11. 3. Soruya verilen bir katılımcı cevabı

3. soruya verilen katılımcı cevaplarından ikincisi Şekil 11'de verilmiştir. Bu çözüm katılımcılardan 6'sı tarafından uygulanmıştır. Bu çözümde kullanılan strateji yine 3. düzeydedir. Matematikleştirme yetkinliği ilk çözümden farklı olarak dikdörtgenin alan modelinin iki kez kullanılması ve büyük dikdörtgenden taralı dikdörtgenlerin alanın çıkarılarak oluşturulan denklemdir. Oluşturulan bu denklemde değişkenler ve ilişkilerin tanımlanarak yeni bir model oluşturulduğu dikkate alındığında matematikleştirmenin 3. düzeyde kullanıldığı söylenilebilir. Temsilin kullanımı kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi belirlemekte kullanılmış olup 1. düzeydedir.

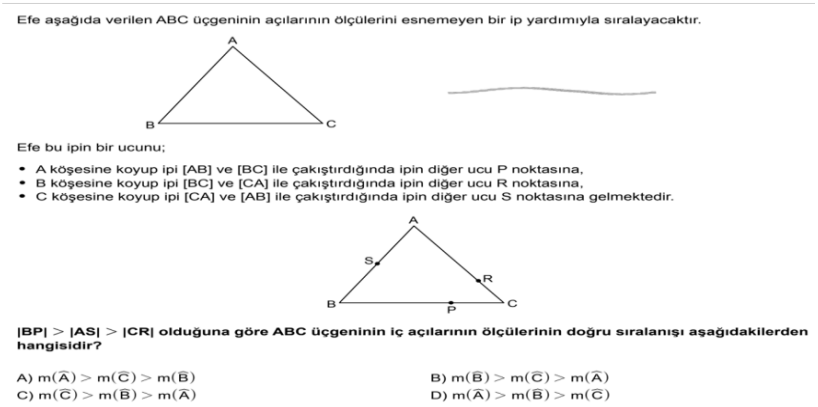
Çözümde sembolleri, işlemleri ve resmi dili kullanma yetkinliği iki dikdörtgenin alanını cebirsel olarak hesaplama, kurulan denklemi çözme ve Pisagor teoremini uygulamada kullanılmıştır. Bu çözümde sembolleri, işlemleri ve resmi dili kullanma yetkinliğinin yine 2. düzeyde olduğu söylenilebilir. Çözümde herhangi bir matematiksel çıkarım kullanılmadığı dikkate alındığında akıl yürütme ve argüman geliştirme yetkinliğinin 0. düzeydedir.



Şekil 12. 3. Soruya verilen bir katılımcı cevabı

3. soru içi katılımcılardan 1'i tarafından uygulan çözüm Şekil 12'de verilmiştir. Bu çözümde kullanılan strateji geliştirme diğer iki stratejinin birleşimi olarak düşünülürse yine 3. düzeydedir. Matematikleştirme yetkinliği bağlamında incelendiğinde ise 2 bilinmeyenli 2. dereceden denklem kullanımı ile diğerlerinden farklılaşmaktadır. Bu da farklı modelleri bağlamayı gerektirdiği için 3. düzeye işaret etmektedir (Turner ve diğerleri, 2015).

Temsil kullanımı bu çözümde diğerlerinden farklı olarak kenarlar arasındaki ilişkiyi okumakta kullanılmamıştır. Bu da temsilin kullanılmaması veya temsilden izole edilmiş değerlerin okunması olarak değerlendirildiğinde 0. düzeye işaret etmektedir (Turner ve diğerleri, 2015). Sembolleri, işlemleri ve resmi dili kullanma yetkinliği ise kurulan denklemin çözümü ile diğer çözümlerden ayrılmaktadır. Bu da çeşitli kuralları, gerçekleri, tanımları ve teknikleri birleştirmeyi gerektirdiğinden 3. düzeye karşılık gelmektedir (Turner ve diğerleri, 2015). Bu çözümde herhangi bir mantıksal çıkarım kullanılmamış olup akıl yürütme ve argüman geliştirme 0. düzeydedir (Turner ve diğerleri, 2015). Bu çözümde matematikleştirme ve semboller, işlemler ve resmi dil yetkinliği en üst düzeyde kullanılmakla beraber 2. dereceden 2 bilinmeyenli denklemlerin ortaokul kazanımları arasında yer almadığı için öğrenci seviyesine uygun olmadığı söylenebilir.


Efe aşağıda verilen ABC üçgeninin açılarının ölçülerini esnemeyen bir ip yardımıyla sıralayacaktır.

Efe bu ipin bir ucunu;

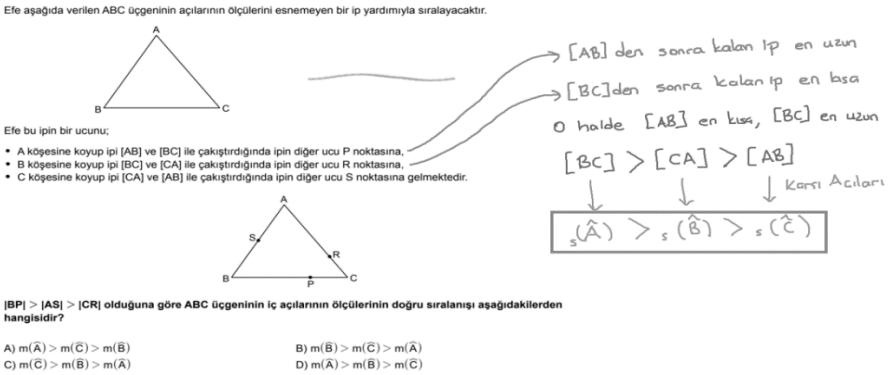
- A köşesine koyup ipi [AB] ve [BC] ile çakıştırdığında ipin diğer ucu P noktasına,
- B köşesine koyup ipi [BC] ve [CA] ile çakıştırdığında ipin diğer ucu R noktasına,
- C köşesine koyup ipi [CA] ve [AB] ile çakıştırdığında ipin diğer ucu S noktasına gelmektedir.

|BP| > |AS| > |CR| olduğuna göre ABC üçgeninin iç açılarının ölçülerinin doğru sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?

A) $m(\widehat{A}) > m(\widehat{C}) > m(\widehat{B})$
B) $m(\widehat{B}) > m(\widehat{C}) > m(\widehat{A})$
C) $m(\widehat{C}) > m(\widehat{B}) > m(\widehat{A})$
D) $m(\widehat{A}) > m(\widehat{B}) > m(\widehat{C})$

Şekil 13. Soru formunda yer alan 4. Soru

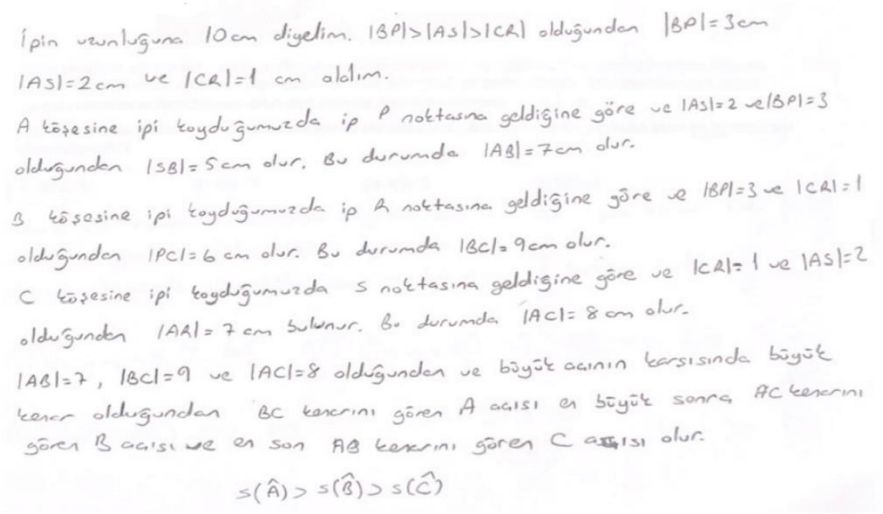
Şekil 13'de soru formunda kullanılan 4. Soruya yer verilmiştir. Bu soru için iki farklı çözüm uygulamıştır. Bu çözümlerden birincisi Şekil 14'te verilmiştir.



Şekil 14. 4. Soruya verilen bir katılımcı cevabı

Şekil 14'te verilen çözüm katılımcılardan 9'u tarafından uygulanmıştır. Bu soru 2021 yılı LGS sayısal kitapçığında yer alan bir matematik sorusudur. Bu çözüm matematiksel yetkinlikler çerçevesinde ele alındığında strateji geliştirmenin 2. düzeyde olduğu söylenilebilir. Kullanılan strateji doğrusal bir aşama dizisini içeren hedeflenmiş bir strateji olarak değerlendirilebilir (Turner ve diğerleri, 2015). Çözümde kullanılan matematiksel modeller sıralamaları yazmak olarak değerlendirildiğinde matematikleştirmenin 1. düzeyde olduğu söylenebilir. Burada belirli bir modelden doğrudan durum hakkında sonuçlar çıkarılmıştır (Turner ve diğerleri, 2015). Çözümde temsil kullanımı doğru parçalarının isimlerini belirlemek dışında kullanılmamış olup temsilin 0. düzeyde kullanıldığı söylenebilir. Semboller, işlemler ve resmi dil yetkinliği yalnızca temel matematiksel gerçekleri belirtmekte kullanılmış olup 0. düzeydedir (Turner ve diğerleri, 2015). Akıl yürütme ve argüman geliştirme yetkinliği ise verilen doğru parçalarının sıralamasından kullanılan ipin uzunluğunun sabit olduğu göz önüne alınarak üçgenin kenar uzunluklarının sıralamasını elde etmek ve kenar uzunlukları sıralamasından da açıların büyüklüklerini sıralamayı oluşturmada kullanılmıştır. Bu bağlamda problemin farklı yönlerinden veya problemin içindeki bilgi parçalarını kullanarak çıkarımda bulunulduğu ve çok adımlı bir argümanı

oluşturmak ve takip etmek gerektiğinden akıl yürütme argüman geliştirme yetkinliği 2. düzeyde kullanılmıştır (Turner ve diğerleri, 2015).


İpin uzunluğuna 10cm diyelim. |BP|>|AS|>|CR| olduğundan |BP|=3cm
|AS|=2cm ve |CR|=1 cm alalım.
A köşesine ipi koyduğumuzda ip P noktasına geldiğine göre ve |AS|=2 ve |BP|=3
olduğundan |SB|=5cm olur. Bu durumda |AB|=7cm olur.
B köşesine ipi koyduğumuzda ip R noktasına geldiğine göre ve |BP|=3 ve |CR|=1
olduğundan |PC|=6 cm olur. Bu durumda |BC|=9cm olur.
C köşesine ipi koyduğumuzda S noktasına geldiğine göre ve |CR|=1 ve |AS|=2
olduğundan |AR|=7 cm bulunur. Bu durumda |AC|=8 cm olur.
|AB|=7, |BC|=9 ve |AC|=8 olduğundan ve büyük açının karşısında büyük
kenar olduğundan BC kenarını gören A açısı en büyük sonra AC kenarını
gören B açısı ve en son AB kenarını gören C açısı olur.
$s(\hat{A}) > s(\hat{B}) > s(\hat{C})$

Şekil 15. 4. Soruya verilen bir katılımcı cevabı

Şekil 15'de verilen çözüm katılımcılardan 7'si tarafından kullanılmıştır. İlk çözümden farklı olarak soruda verilen sıralamaya uygun doğru parçalarına ve ölçüm yapılan ipin uzunluğuna değer verilmiştir. Bu çözümde tüm yetkinlikler aynı düzeyde kalmıştır.

Sonuçlar

Araştırma sorularından çözümleri belirgin şekilde farklılaşan dördünün matematiksel yetkinlikler çerçevesinde analizinden, katılımcıların üst düzeyde matematiksel yetkinliğin *semboller, işlemler ve resmi dili* kullandığı görülmektedir. Fakat işlem yükü fazla olduğunda beş katılımcının cebirsel ifadelerle esnek çalışmadığı görülmüştür. Altı katılımcının ortaokul matematik dersi kapsamında olmayan kazanımları kullandıkları belirlenmiştir. Kullanılan semboller, işlemler ve resmi dilin düzeyinin öğrenci bilgileriyle uyumlu olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Katılımcılar üç soruda farklı *stratejiler* geliştirmiştir. Bunlardan ikisinde strateji belirgin iken yaratıcı stratejilere göre *matematikleştirme ve semboller, işlemler ve resmi dil* yetkinlikleri daha üst düzeyde kullanılmıştır. Bu sorulardan ilkinde yedi, ikincisinde dokuz katılımcı strateji geliştirmenin üst düzeyde olan stratejileri karşılaştırmayı gerçekleştirmiştir. *Temsilden* değerleri okuma tüm katılımcılar, ilişkileri yorumlama ve temsilleri değiştirme katılımcılardan yarısı tarafından gerçekleştirilmiştir. Temsil üst düzeyde kullanılmadığında semboller, işlemler ve resmi dilin üst düzeye taşındığı görülmüştür.

Kullanılan soruların tamamında *iletişim* yetkinliği üst düzeydedir. Katılımcılar soruların tamamını doğru cevaplamış, sorulardaki ifadeleri matematiksel düşünüp çözümlerine yansıtabilmiştir. *Akıl yürütme ve argüman geliştirme* yetkinliği kısıtlamalar dahilinde değişkenlere değerler verilerek veya yapılan mantıksal çıkarım zincirlerini açıklama yönünde kullanılmıştır. Bu durum diğer matematiksel yetkinliklerin düzeyini etkilememiştir.

Tartışma

Turner ve diğerleri (2015) altı matematiksel yetkinliğin problem çözerken gerçekleşen bilişsel eylemler ile güçlü şekilde ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu görüş bu araştırmada elde edilen veriler ile uyumludur. Öğretmenlerin matematiksel yetkinlikler çerçevesine göre puanlayıcı olarak matematik sorularını değerlendirdiği çalışmalarda bu çalışmada olduğu gibi semboller, işlemler ve resmi dil yetkinliğinin baskın varlığı orta konmuştur (Petterson ve Braeken, 2019; Petterson ve Nortvedt, 2017). Bunun matematiksel kurallar ve tanımlara odaklanan geleneksel bakış açısına dayandığı söylenebilir (Petterson ve Braeken, 2019). Bununla beraber bu çalışmada matematik müfredatında yer almayan işlemsel özelliklerin öğretmen çözümlerinde kullanıldığı durumlar ile karşılaşılması ise 2018'de matematik müfredatından çıkartılan kazanımların öğretmenler tarafından kullanılmaya devam edilmesine bağlı olabilir. Boesen (2014) öğretim programlarında yapılan değişikliklerin programı uygulayan öğretmenlere açık şekilde tanımlanması ve açıklanmasının önemi vurgulanmıştır.

Alanyazında matematiksel yetkinliklerin birbirleri ile olan etkileşimi göz önüne alındığında matematik öğretmenlerinin puanlayıcı olarak yer aldığı çalışmalar mevcut iken farklı öğretmen çözümlerinin uzmanlar tarafından puanlandığı çalışmaya rastlanmamıştır. Turner ve diğerleri (2015) farklı uygulama yöntemlerinin farklı sonuçlar elde edilmesine sebep olabileceğini ve matematiksel yetkinlikler çerçevesinin nasıl uygulanacağına dair çalışmaların yapılması gerekliliğini belirtmiştir. Bu anlamda bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Farklı çözüm yöntemlerinde matematiksel yetkinliklerin düzeylerindeki değişimler ele alındığında strateji ve temsil yetkinliklerinin daha üst düzeyde kullanılması durumunda matematikleştirme ve semboller, işlemler ve resmi dil yetkinliğinin daha alt düzeyde kullanımının yeterli olduğu görülmüştür.

Soruların tamamında iletişim yetkinliği üst düzeyde kullanış bununla beraber akıl yürütme ve argüman geliştirme yetkinliği en alt düzeyde kullanılan yetkinliktir. Özgeldi ve Aydın (2021) analiz kitaplarında yer alan çözümlü örnekleri matematiksel yetkinler çerçevesinde incelemiş ve sorularda iletişim ve semboller, işlemler ve resmi dil yetkinlikleri üst düzeydeyken, akıl yürütme ve argüman geliştirmenin alt düzeyde kullanıldığını ifade etmiştir. Bu iki araştırmadan elde edilen sonuçların uyumlu olduğunu ve sorularda tüm matematiksel yetkinlikleri etkinleştirmeye yönelik görevlere yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Petterson (2019) ancak matematiksel yetkinliklerin farkında olan öğretmenlerin öğrencilerin matematiksel gelişimlerini destekleyebileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere matematiksel yetkinlikler konusunda hizmetiçi eğitim verilmesi önemli görülmektedir. Matematiksel yetkinlikler çerçevesinde eğitim ile öğretmenlerin ders içi görevleri ve sınav sorularının analiz edilebilmeleri mümkündür. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda matematiksel yetkinliklerin geliştirilmesine yönelik sınıf içi etkinlikler değerlendirilebilir. Matematiksel yetkinlikler çerçevesinin geliştirilmesini sağlamak amacıyla gelecekte yapılacak çalışmalarda matematiksel yetkinler arasındaki ilişkiler araştırılabilir. Ulusal ve uluslararası sınavların matematiksel yetkinlikler çerçevesinde değerlendirilmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler puanlayıcı olabileceği gibi öğretmenlerin soru çözümleri veya ders içi faaliyetleri de ele alınabilir.

Kaynakça

Altun, M. (2020). *Matematik okuryazarlığı el kitabı; yeni nesil soru yazma ve öğretim düzenleme teknikleri*. Bursa: Alfa Aktüel.

Boesen, J., Helenius, O., Bergqvist, E., Bergqvist, T., Lithner, J., Palm, T., ve Palmberg, B. (2014). Developing mathematical competence: From the intended to the enacted curriculum. *The Journal of Mathematical Behavior, 33*, 72-87. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2013.10.001

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Kilpatrick, J. (2014). *Competency frameworks in mathematics education. S. Lerman (Ed.), Encyclopedia of Mathematics Education*, (ss. 85-87). Dordrecht: Springer.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Niss, M. (2003, January). *Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM project*. In 3rd Mediterranean conference on mathematical education (ss. 115-124).

Özgeldi, M., ve Aydın, U. (2021). Identifying competency demands in calculus textbook examples: The case of integrals. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *19*(1), 171-191. https://doi.org/10.1007/s10763-019-10046-9

Pettersen, A. (2019). *Towards competency-oriented mathematics education: An investigation of task demands and teachers' knowledge of task demands from a competency perspective*. (Doktora tezi), University of Oslo, Oslo. Erişim adresi: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/74307/4/PhD-Pettersen-2019.pdf

Pettersen, A., ve Braeken, J. (2019). Mathematical competency demands of assessment items: A search for empirical evidence. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *17*(2), 405-425. https://doi.org/10.1007/s10763-017-9870-y

Pettersen, A., ve Nortvedt, G. A. (2017). Identifying competency demands in mathematical tasks: Recognising what matters. *International Journal of Science and Mathematics Education, 16*(5), 949-965. https://doi.org/10.1007/s10763-017-9807-5

Shimizu, Y., Kaur, B., Huang, R., ve Clarke, D. (2010). The role of mathematical task in different cultures. Y. Shimizu, B. Kaur ve R. Huang (Ed.) *Mathematical tasks in classrooms around the World* (ss. 1-15). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.

Turner, R., Blum, W., ve Niss, M. (2015). Using competencies to explain mathematical item demand: A work in progress. K. Stacey ve R. Turner (Ed.) *In Assessing mathematical literacy* (ss. 85-115). New York, NY: Springer.

Turner, R. (2012). *Some drivers of test item difficulty in mathematics*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Vancouver, 13-17 April 2012.

Türkiye'de Eğitim Alanındaki Lisansüstü Tezlerde Öğrenme Analitikleri ile İlgili Eğilimler: Bir İçerik Analizi

Mustafa ALYAR
Trabzon Üniversitesi

Faik Özgür KARATAŞ
Trabzon Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Öğretim süreçlerinde internet tabanlı öğrenme ortamlarının kullanılması (öğrenme yönetim sistemleri vb.) bu ortamları kullananlara ait verilerin toplanması, çözümlenmesi ve raporlanması ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bu gereksinime cevap olarak öğrenme analitikleri çalışma alanı ortaya çıkmıştır. Öğrenme analitikleri, öğrenenlere ait verilerin toplanması, ölçülmesi, analiz edilmesi ve raporlanması şeklinde tanımlanmaktadır. Yaklaşık olarak 10 yıllık bir geçmişe sahip olmasına rağmen hızlı değişen ve gelişen bir alan olan öğrenme analitikleri ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu sebeple bu araştırmada Türkiye'de öğrenme analitikleri ile ilgili eğitim ve öğretim konu alanında yürütülen lisansüstü tezlerdeki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. *Yöntem*: Araştırmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya ilgili konu alanında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tez veri tabanında yer alan 22 tez dâhil edilmiştir. Veriler "Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formu" ile toplanmıştır. Araştırma kapsamına alınan tezler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. *Bulgular*: İncelenen tezlerin büyük bir kısmının Anadolu ve Hacettepe üniversitelerinde yürütüldüğü, nicel, tasarım tabanlı ve eğitsel veri madenciliği araştırma yaklaşımlarının daha fazla kullanıldığı saptanmıştır. Örneklem düzeyi olarak en fazla lisans öğrencileri olmakla birlikte tüm öğretim kademelerindeki öğrenciler ve okul idarecileri tercih edilmiştir. Tezlerdeki asıl veri kaynağını Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) aracılığı ile elde edilen öğrenci etkileşimleri oluşturmaktadır. İncelenen tezlerin birçoğunda farklı değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğini görmeye yönelik sistem tasarımı konularına yoğunlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. *İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler*: Konu alanının yeni olması öğrenme analitikleri ile ilgili araştırmaların sistem tasarımına odaklanmasına yol açmıştır. Gelecekte, bu ve benzeri sistemlerin kullanımı ile öğretim süreçlerini nitelikli hale getirmek amacıyla, büyük örneklem grupları ile daha fazla deneysel çalışmanın yürütüleceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme analitikleri, lisansüstü tezler, içerik analizi.

Giriş

Bilişim teknolojilerinin gelişimi ile birlikte sanal dünyadaki veri miktarı her geçen gün artmaktadır (Naeem vd., 2022). Bu veri kaynağını, sanal dünyadaki platformlara içerik eklenmesi ve eklenen bu içerik ile bireylerin etkileşimleri (örneğin, ilgili içeriği okuma-izleme süresi, kopyalama, yorum yapma vs.) oluşturmaktadır (Prinsloo & Slade, 2015). Bu şekilde farklı kaynaklardan gelen miktarı ve hacmi artarak devam eden verinin toplanması, işlenmesi ve anlaşılır hale getirilmesi büyük veri kavramını doğurmuştur (Özcan, 2021). Büyük verinin analizi ile kullanıcıların internet ortamındaki davranışları, ilgileri, tutumları ve ihtiyaçları saptanabildiğinden dolayı Büyük veri günümüz dünyasının en önemli unsurlarından biri haline gelmiştir. Buradan hareketle internet tabanlı platformları kullanan paydaşlara öneriler sunulmaktadır. Büyük veri, öğretim süreçlerinde öğrenme analitikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme analitikleri, öğrenenlerin bulundukları bağlam doğrultusunda öğrenenlere ait verilerin toplanması, ölçülmesi, analiz edilmesi ve raporlanması şeklinde tanımlanmaktadır (Society for Learning Analytics Research [SoLAR], 2022). Öğrenme analitikleri ile çeşitli öğrenme ortamlarından (öğrenme yönetim sistemleri, zeki öğrenme sistemleri vs.) öğrenci ve öğretmenlere ait etkileşim verileri toplanıp analiz edilerek öğrenme süreçleri daha nitelikli hale getirilmeye çalışılmaktadır (Somyürek vd., 2021). Örneğin öğrenme analitiklerine dayalı geliştirilen öğrenme panelleri aracılığıyla öğretim sürecinin gidişatına yönelik tüm paydaşlara (öğrenci, öğretmen, yönetici) geri bildirimler verilebilmekte ve gereksinim duyulan müdahaleler yapılabilmektedir (Bienkowski vd., 2012). Öte taraftan geleneksel öğretim yaklaşımında geri bildirimler öğrencilere ders sonu notu olarak verilmektedir. Bu durum öğrenciler ve eğitimcilere öğrenmenin ne kadar etkili yürütüldüğü ile ilgili öğrenme sürecinin sonunda bilgi sağlamaktadır (Elias, 2011). Fakat öğrenme sürecinde öğrencilerin performanslarının sürekli izlenmesi, öğrenme etkinliklerine ne kadar katkı sunduklarının belirlenmesi ve gerekli durumlarda geri bildirimlerin verilmesi öğrenme sürecini daha nitelikli hale getirebilir (Bodily & Verbert, 2017). Buraya kadar sunulan bilgiler doğrultunda öğrenme analitiklerinin gelecek yıllarda daha fazla önem kazanacağı açıktır. Bu sebeple yaklaşık olarak 10 yıl gibi yakın bir geçmişe sahip olan öğrenme analitikleri (SoLAR, 2022) ile ilgili ülkemizde eğitim ve öğretim alanında yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada Türkiye'de öğrenme analitikleri ile ilgili eğitim ve öğretim konu alanında yürütülen lisansüstü tezlerdeki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

Eğitim ve öğretim konu alanında öğrenme analitikleri ile ilgili yürütülmüş,

1- Tezlerin yürütüldüğü yıla göre dağılımı nasıldır?
2- Tezlerin yürütüldüğü üniversiteye göre dağılımı nasıldır?
3- Tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
4- Tezlerde tercih edilen örneklem düzeyleri (ilkokul, ortaokul, lise, lisans, öğretmen, yönetici, doküman, vb.), ve örneklem büyüklükleri (örneklemdeki kişi sayısı) nelerdir?
5- Tezlerde ele alınan değişkenler hangileridir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğrenme analitikleri ile ilgili eğitim ve öğretim konu alanında yürütülen lisansüstü tezlerin betimsel içerik analizi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel içerik analizi yönteminde, benzer niteliklere sahip konuları inceleyen araştırmaların temaları tespit edilir ve bu temalara ilişkin sentez ve yorumlama yapılır (Çalık & Sözbilir, 2014). Aynı zamanda bu yöntemde genel duruma odaklanılır ve saptanan temalara ilişkin yüzde ve frekans değerleri doğrultusunda araştırılan konu ile ilgili genel bilgilere ulaşılır. Yine bu yöntemle, araştırma konusu doğrultusunda yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen verilerden, daha önceden belirlenmiş kavram ve temalara göre benzer olanlar sınıflandırılıp düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Örneklem

Araştırmanın kapsamına, Türkiye'de eğitim ve öğretim konu alanında öğrenme analitikleri ile ilgili olarak yürütülmüş yüksek lisans ve doktora tezlerinin tamamı girmektedir. İlgili konu alanının 10 yıl gibi görece yakın sayılabilecek bir tarihte ortaya çıkmış olması sebebiyle herhangi bir zaman kısıtlamasına gidilmemiştir. Araştırma kapsamında tezlere Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tez veri tabanı aracılığıyla ulaşılmıştır. İlgili veri tabanında "öğrenme analitikleri" ve "öğrenme analitiği" anahtar kelimeleri ile aranılacak alan seçeneği tümü seçilerek arama işlemi gerçekleştirilmiş ve toplam 30 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden yedisi eğitim ve öğretim konu alanının dışında biri ise öğrenme analitikleri ile ilgili olmaması sebebiyle araştırmanın dışında tutulmuştur. Nihai olarak araştırmanın amacına uygun görülen 22 adet tez yazıldığı üniversiteler ve yıllar, araştırma yöntemleri, örneklem sayıları ve düzeyleri, veri toplama araçları ve ele alınan değişkenler gibi farklı boyutlar bakımından detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada veri toplama aracı olarak Göktaş vd. (2012) tarafından geliştirilmiş olan "Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formu" kullanılmıştır. İlgili form; makalenin künyesi, türü, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemi olmak üzere yedi kategoriden oluşmaktadır. Araştırmada formun kategorileri tezlerin sınıflandırılabilmesi için uyarlanarak kullanılmıştır.

Veri Analizi

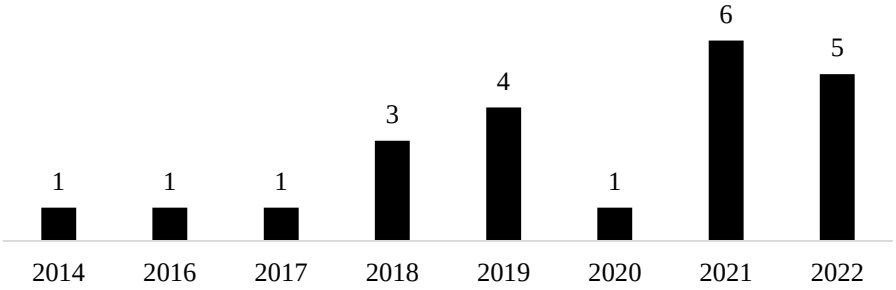
Araştırma için belirlenen tezler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Analiz sürecinde, çalışmanın değişkenleri ayrı ayrı incelenerek araştırmaya dâhil edilen her bir tezin özellikleri veri toplama aracındaki kategorilere uygun olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu işlem için yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Çözümlene işlemlerinden elde edilen veriler, çalışmanın her bir araştırma sorusuna cevap oluşturacak şekilde frekans ve yüzde oranları ile ifade edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen nicel veriler grafiklerle sunulmuştur.

Bulgular

Araştırma konusu ile ilgili Türkiye'de yürütülmüş ve Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) tez veri tabanında yayınlanmış toplam 30 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden yedisi eğitim ve öğretim konu alanının dışında biri ise öğrenme analitikleri ile ilgili olmaması sebebiyle araştırmanın dışında tutulmuştur. Böylece araştırmanın amacına uygun toplam 22 adet tez incelenmiştir. Tezlerin 11'inin (%50) yüksek lisans, 11'inin (%50) ise doktora tez çalışması olduğu görülmüştür. Tezlerin türüne ilişkin grafik Şekil 1'de sunulmuştur.

***Şekil 1**. Tezlerin türlerine göre dağılımı*

Tezlerin yürütüldüğü yıllara ilişkin bulgular incelendiğinde, en çok tezin 2021 yılında yürütüldüğü görülmüştür. Eğitim öğretim konu alanında ilk tezin 2014 yılında yürütüldüğü belirlenmiştir. Belirtilen yıldan itibaren yapılan tezlerin sayısı -2020 yılı hariç- giderek artmıştır. Tezlerin yıllara göre dağılımı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Öğrenme analitikleri ile ilgili olarak yürütülmüş tezlerin üniversiteler bazında dağılımına ilişkin bulgulara bakıldığında, tezlerin büyük bir kısmının Anadolu ve Hacettepe üniversitelerinde yürütülmüş olduğu görülmüştür. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrenme Analitikleri ile İlgili Yürütülmüş Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	**Yüksek Lisans (f)**	**Doktora (f)**
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	-
Anadolu Üniversitesi	1	4
Bartın Üniversitesi	1	-
Gazi Üniversitesi	-	1
Hacettepe Üniversitesi	2	3
İnönü Üniversitesi	1	-
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	-
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	1	1
Sakarya Üniversitesi	-	1

Trabzon Üniversitesi	-	1
Trakya Üniversitesi	1	-
Yıldız Teknik Üniversitesi	2	-
Toplam	11	11

Araştırmada incelenen tezlerde en fazla nicel araştırma yaklaşımı (f=7) doğrultusunda deneysel desenlerin kullanıldığı görülmüştür. Bunu eğitsel veri madenciliği yaklaşımı (f=5) ve tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı (f=5) takip etmektedir. Dört tezde karma araştırma yaklaşımının (f=4) işe koşulduğu belirlenmiştir. Sadece bir tezde ise nitel araştırma yaklaşımının (f=1) kullanıldığı görülmüştür. Tezlerde kullanılan araştırma yaklaşımları Tablo 2.'de sunulmuştur.

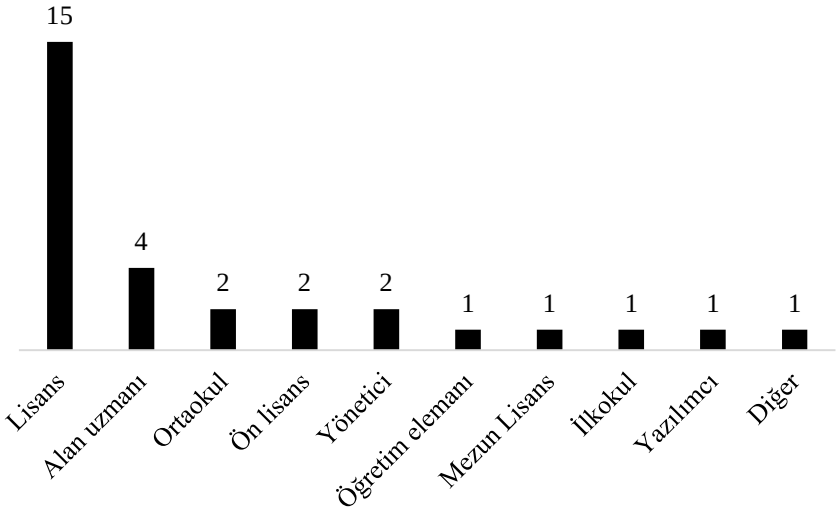
Tablo 2.

Tezlerde Kullanılan Araştırma Yaklaşımları

Araştırma Yöntemi	**(f)**
Nicel Araştırma	7
Nitel Araştırma	1
Karma Araştırma	4
Eğitsel Veri Madenciliği	5
Tasarım Tabanlı Araştırma	5

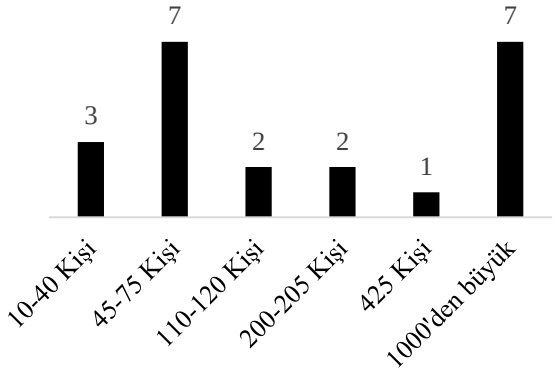
Deneysel desenler yöntemlerin farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin belirlenmesinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Öğrenme analitiklerinin öğretim süreçlerinde işe koşulmasının farklı değişkenlere etkisinin belirlenmesi ihtiyacı nicel araştırma yaklaşımlarının ön plana çıkmasında önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Öte taraftan öğrenme analitiği ile ilgili çalışmalarda veriler çoğunlukla Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) aracılığıyla toplandığı görülmektedir. Toplanan verilerin çözümlenmesi ve anlamlı hale getirilmesinde eğitsel veri madenciliği yaklaşımları kullanılmaktadır. Buna bağlı olarak eğitsel veri madenciliği yaklaşımlarının tezlerde yaygın olarak kullanılması beklenen sonuçlardan birisidir. Yukarıda da belirtildiği gibi öğrenme analitiği öğrenme ortamlarından verilerin toplanması ve çözümlenmesini gerektirmektedir. Bu sebeple araştırılmak istenen değişkenlere göre farklı öğrenme ortamlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu durum tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı ile yürütülen tez sayısına yansımıştır. Bir diğer yaklaşım olan karma araştırma yaklaşımının kullanıldığı tezlerde verilerin katılımcıların öğrenme ortamlarıyla etkileşimi, yapılan görüşmeler ve uygulanan anketlerle toplandığı görülmüştür. Bu şekilde öğrenme analitikleri aracılığı ile katılımcılara ait detaylı etkileşim verileri elde edilmiş ve aynı zamanda katılımcıların bu süreçle ilgili algıları ve tutumları bütüncül bir şekilde belirlenerek yorumlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği sadece bir tezin yürütülmüş olması ise ilgili konu alanının yeni olması ile ilişkilendirilmiştir.

Yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarında örneklem düzeyi olarak en fazla tercih edilen grubun lisans öğrencileri (f=15) olduğu görülmüştür. Diğer taraftan alan uzmanlarının da (f=4) fazlaca tercih edilen bir örneklem grubu olduğu belirlenmiştir. Bunları ortaokul (f=2) ve ön lisans öğrencileri (f=2) ve okul yöneticileri (f=2) takip etmektedir. En az tercih edilen örneklem gruplarının ise öğretim elemanları (f=1), mezun lisans öğrencileri (f=1), ilkokul öğrencileri (f=1) ve yazılımcılar (f=1) olduğu görülmüştür. Sunulan örneklem düzeyi sayısının incelenen tez sayısından fazla olması bazı tezlerde birden fazla örneklem düzeyi ile araştırmanın yürütülmesinden kaynaklanmıştır. Yine öğrenme analitikleri ile ilgili tezlerin en fazla yürütüldüğü üniversitelerden birinin Anadolu Üniversitesi olması bu yorumu destekler niteliktedir. Tezlerde yer alan örneklem düzeylerinin dağılımına ait veriler Şekil 3'te sunulmuştur.



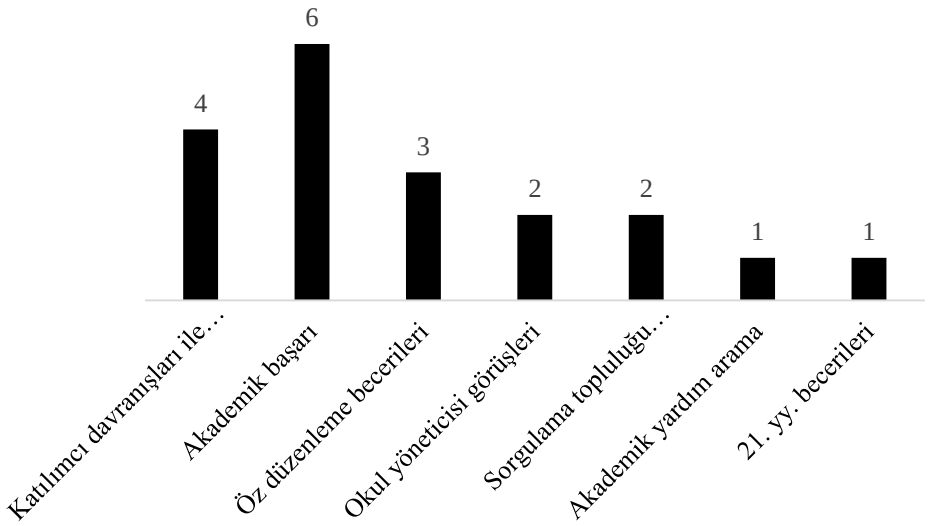
Şekil 3. *Örneklem düzeylerinin dağılımı*

Örneklem sayısı bakımından bulgular dikkate alındığında, 45-75 arası kişi ve 1000'den büyük kişi sayısına sahip örneklem gruplarının oldukça fazla sayıda tezde kullanıldığı görülmüştür. Öğrenme analitikleri çok sayıda verinin işlenerek anlamlı hale getirilmesini gerektirdiği için büyük örneklemlerin (f=7) tercih edilmesi beklenen sonuçlardan biridir. Örneklem sayısı bakımından en fazla tercih edilen örneklemlerden bir diğerinin ise 45-75 kişilik örneklemler olduğu görülmektedir (f=7). Tezlerde kullanılan örneklem büyüklükleri Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Tezlerde kullanılan örneklem büyüklükleri

Tezlerde ele alınan değişkenler açısından elde edilen bulgular incelendiğinde, akademik başarı (f=6) değişkenin en fazla ele alındığı görülmüştür. Akademik başarı değişkenini katılımcı davranışları ile ilgili tahmin modellerinin geliştirilmesi (f=4) değişkeni takip etmiştir. Bunu ise öz düzenleme becerileri (f=3), okul yönetici görüşleri (f=2) ve sorgulama topluluğu gerçekleşme düzeyi (f=2) değişkenleri izlemiştir. Tezlerde en az ele alınan değişkenler ise akademik yardım arama (f=1) ve 21.yy. becerileri (f=1) değişkenleri olarak görülmüştür.



Şekil 5. Tezlerde ele alınan değişkenler

Tartışma

Araştırma bulguları öğrenme analitikleri ile ilgili sınırlı sayıda tez çalışması yürütüldüğünü göstermiştir. Yürütülen tez sayısının azlığı; öğrenme analitiklerinin öğrenme süreçlerine dâhil edilmesinin ciddi anlamda teknolojik altyapı gerektirmesi, toplanan verilerin çözümlenmesinin uzmanlık gerektirmesi, verilerin depolanma ihtiyacı, katılımcılara ait verilerin toplanması ve işlenmesine yönelik yasal düzenlemelerdeki eksiklikler (SoLAR, 2022) şeklindeki gerekçeler ile açıklanabilir.

Öğrenme analitikleri ile ilgili olarak yürütülmüş tezlerin üniversiteler bazında dağılımına ilişkin bulgulara bakıldığında, tezlerin büyük bir kısmının Anadolu ve Hacettepe üniversitelerinde yürütülmüş olduğu görülmüştür. Öğrenme analitikleri bilgi ve iletişim teknolojileri altyapısı ve fazlaca verinin işlenmesini gerektirdiği (Hernández-de-Menéndez vd., 2022; Tutsun, 2020) için Anadolu Üniversitesinin ön plana çıkmasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülebilir. İlgili üniversitenin açık öğretim fakültesi aracılığıyla çok sayıda dijital veriye ulaşması ve bunları işlemesi öğrenme analitiklerinin işe koşulması için uygun zemini hazırlamıştır. Öte yandan Hacettepe Üniversitesinde yürütülen tezlerin de belirli öğretim üyeleri etrafında kümelendiği görülmektedir. Bu bakımdan ilgili konunun yeni olduğu ve ülkemiz açısından gelişime açık olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, doktora ve yüksek lisans tezlerinin eşit sayıda olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar daha önce yürütülen araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile farklılık arz etmektedir (Temel vd., 2014; Daşdemir vd., 2018). Bu durum ilgili konu alanının yeni olmasına bağlanabilir. Aynı zamanda içerisinde bulunduğumuz 2022 yılının tamamlanmamış olması tez sayılarının nasıl farklılaşacağı konusunda bir sınırlılık olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

Tezlerin yürütüldüğü yıllara ilişkin bulgulara bakıldığında, en çok tezin 2021 yılında yürütüldüğü görülmüştür. Öğrenme analitikleri ile ilgili eğitim öğretim konu alanında ilk tezin 2014 yılında yürütüldüğü belirlenmiştir. Belirtilen yıldan itibaren yapılan tez sayısı -2020 yılı hariç- giderek artmıştır. Bu sonuç daha önce yürütülmüş benzer çalışma sonuçları ile uyumludur (Gündüzalp & Göktaş, 2022). 2020 yılında ise az sayıda tezin yürütülmüş olmasının Covid-19 pandemisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Covid-19 pandemisi bütün dünyada eğitim öğretim faaliyetlerinin internet tabanlı öğrenme ortamları ile yürütülmesine yol açmıştır (Agaton & Cueto, 2021; Cabiati & Gómez-Ciriano, 2021). Bu durum öğrenme analitiklerinin işe koşulması için oldukça uygun bir zemin hazırlamıştır. Fakat öğretim programlarının ve ders içeriklerinin sınırlı bir süre içerisinde internet tabanlı öğrenme ortamlarına uyarlanması bu süreçte karşılaşılan en büyük güçlüklerden biri olmuştur (Müller vd.,2021). Bu güçlükle birlikte öğretim süreçlerinde öğrenme analitiklerinin işe koşulması için yukarıda ifade edilen gerekliliklerin tez sayısını olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerine bakıldığında en fazla nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı görülmüştür. Bu sonuç benzer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Sert vd., 2012; Göktaş vd., 2012; Yavuz & Yavuz, 2017). Nicel araştırma yaklaşımlarından deneysel desenler yöntemlerin farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin belirlenmesinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (McMillan & Schumacher, 2010). Bu sebeple öğrenme analitiklerinin öğretim süreçlerinde işe koşulmasının farklı değişkenlere etkisinin belirlenmesi gereksinimi nicel araştırma yaklaşımlarının ön plana çıkmasında önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Öte taraftan öğrenme analitikleri ile ilgili çalışmalarda toplanan verilerin çözümlenmesi ve anlamlı hale getirilmesinde eğitsel veri madenciliği yaklaşımları kullanılmaktadır. Buna bağlı

olarak eğitsel veri madenciliği yaklaşımlarının tezlerde yaygın olarak kullanılması beklenen sonuçlardan birisidir. Yukarıda da belirtildiği gibi öğrenme analitiği öğrenme ortamlarından verilerin toplanması ve çözümlenmesini gerektirmektedir. Bu sebeple araştırılmak istenen değişkenlere göre farklı öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı ile yürütülen tez sayısına yansımıştır. Bir diğer yaklaşım olan karma araştırma yaklaşımının kullanıldığı tezlerde verilerin katılımcıların öğrenme ortamlarıyla etkileşimi, yapılan görüşmeler ve uygulanan anketlerle toplandığı görülmüştür. Bu şekilde öğrenme analitikleri aracılığı ile katılımcılara ait detaylı etkileşim verileri elde edilmiş ve aynı zamanda katılımcıların bu süreçle ilgili algıları ve tutumları bütüncül bir şekilde belirlenerek yorumlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği sadece bir tezin yürütülmüş olması ise ilgili konu alanının yeni olması ile ilişkilendirilmiştir.

Tez çalışmalarında örneklem düzeyi olarak en fazla lisans öğrencileri tercih edilmiştir. Örneklem seviyesi olarak lisans öğrencilerinin tercih edilmesi araştırma sürecinde öğrenme analitiklerinin işe koşulabilmesi için gerekli olan bilgi iletişim teknolojileri altyapılarının üniversitelerde daha güçlü olması (Damar & Coşkun, 2017), lisans öğrencilerinin araştırmacılar için kolay ulaşılabilir örneklem olması (Tosuntaş vd., 2019), çalışmaya dâhil edilen bireylerin dijital verilerinin işlenmesi için katılımcılar haricinde herhangi bir onam gerektirmemesi ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Yine öğrenme analitikleri ile ilgili tezlerin en fazla yürütüldüğü üniversitelerden birinin Anadolu Üniversitesi olması bu yorumu destekler niteliktedir. Örneklem büyüklüğü ile ilgili bulgulara bakıldığında, birçok tezde 45-75 arası kişi ve 1000'den fazla kişi sayısına sahip örneklem gruplarının oldukça fazla kullanıldığı görülmüştür. Öğrenme analitiklerinin çok sayıda verinin işlenerek anlamlı hale getirilmesini gerektirmesi sebebiyle büyük örneklemlerin tercih edilmesi beklenen sonuçlardan biridir. Örneklem sayısı bakımından en fazla tercih edilen örneklemlerden bir diğerinin ise 45-75 kişilik örneklemler olduğu görülmüştür. İlgili çalışmalar detaylıca incelendiği zaman bu çalışmalarda öğrenme analitiklerinin işe koşulduğu öğrenme ortamlarının tasarlanması ve bu tasarımların küçük gruplarla uygulanmasını içerdiği görülmektedir. Yine bu aralıktaki örneklemleri içeren tezlerde karma araştırma yaklaşımı kapsamında nitel veri toplama araçlarının kullanılmış olması örneklem sayılarının tercih edilen araştırma yaklaşımının doğasına uygun olarak belirlendiğinin göstergelerindendir.

Tezlerde ele alınan değişkenler incelendiğinde, en fazla ele alınan değişkenin akademik başarı olduğu görülmüştür. Benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu sonucu desteklemektedir (Çiltaş vd., 2012; Yavuz & Yavuz, 2017). Akademik başarı değişkenini katılımcı davranışları değişkeni takip etmiştir. Öğrenme analitikleri ile asıl hedeflenen konulardan birinin öğrenme ortamları aracılığıyla katılımcı etkileşim verilerinin toplanması ve analiz edilmesi (Siemens & Gasevic, 2012) olduğu için katılımcı davranışlarının değişken olarak benimsenmesinde bu durumun etkisinin olduğu çıkarımı yapılabilir.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak, Türkiye'de öğrenme analitikleri ile ilgili yürütülmüş tezlerdeki genel eğilimler ortaya konulmuştur. Bu bağlamda ilgili konu alanında araştırma yapacak araştırmacılara öğrenme analitiklerini işe koşacakları araştırmalarda kullanabilecekleri araştırma yöntemleri, örneklem düzeyleri ve büyüklükleri, ele alınacak değişkenlerin belirlenmesi gibi konularda genel bir bakış açısı sunulmuştur.

Öneriler

Araştırma sonuçları dikkate alınarak öğrenme analitikleri ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılara bazı önerilerde bulunulabilir. Araştırma sonuçları tezlerde en fazla nicel yaklaşımların tercih edildiğini göstermiştir. Bu sebeple öğrenme analitikleri ile ilgili tezlerde nitel ve karma yöntemlere daha fazla ağırlık verilebilir. Yine deneysel desenler en çok tercih edilen araştırma yöntemleri olmuştur. Bu anlamda yapılacak yeni araştırmalarda diğer araştırma yöntemleri kullanılabilir. İncelenen tezlerde ağırlıklı olarak lisans öğrencilerinin tercih edildiği görülmüştür. Bu noktada daha sonra yapılacak araştırmalarda farklı örneklem düzeylerine öncelik verilebilir.

Kaynakça

Agaton, C. B., & Cueto, L. J. (2021). Learning at home: Parents' lived experiences on distance learning during COVID-19 pandemic in the Philippines. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *10*(3), 901-911.

Bienkowski, M., Feng, M., & Means, B. (2012). *Enhancing teaching and learning through educational data mining and learning analytics: An issue brief* [PDF]. Office of Educational Technology. https://tech.ed.gov/wp-content/uploads/2014/03/edm-la-brief.pdf

Bodily, R., & Verbert, K. (2017, March). Trends and issues in student-facing learning analytics reporting systems research. In *Proceedings of the seventh international learning analytics & knowledge conference* (pp. 309-318).

Cabiati, E., & Gómez-Ciriano, E. J. (2021). The dialogue between what we are living and what we are teaching and learning during Covid-19 pandemic: Reflections of two social work educators from Italy and Spain. *Qualitative Social Work*, *20*(1-2), 273-283.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 39*(174), 33-38.

Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 565-580.

Damar, M., & Coşkun, E. (2017). Üniversitelerde bilgi işlemden yönetim bilişim sistemlerine geçiş: Mevcut durum ve beklentiler. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, *10*(1), 21-31.

Daşdemir, İ., Cengiz, E., & Aksoy, G. (2018). Türkiye'de FeTeMM (STEM) eğitimi eğilim araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 1161-1183.

Elias, T. (2011). Learning analytics. *Learning*, 1-22.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(1), 177-199.

Gündüzalp, C., & Göktaş, Y. (2022). 2000-2019 yılları arasında Türkiye'de yürütülen proje tabanlı öğrenmeyle ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerindeki eğilimler. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 687-707. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-879197

Hernández-de-Menéndez, M., Morales-Menendez, R., Escobar, C. A., & Ramírez Mendoza, R. A. (2022). Learning analytics: state of the art. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 1-22.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.

Müller, A. M., Goh, C., Lim, L. Z., & Gao, X. (2021). Covid-19 emergency elearning and beyond: Experiences and perspectives of university educators. *Education Sciences*, *11*(1), 19-34. https://doi.org/10.3390/educsci11010019

Naeem, M., Jamal, T., Diaz-Martinez, J., Butt, S. A., Montesano, N., Tariq, M. I., ... & De-La-Hoz-Valdiris, E. (2022). Trends and future perspective challenges in big data. In *Advances in intelligent data analysis and applications* (pp. 309-325). Springer, Singapore.

Özcan, A. (2021). Büyük veri: fırsatlar ve tehditler. *TRT Akademi*, *6*(11), 10-31.

Prinsloo, P., & Slade, S. (2015, March). Student privacy self-management: Implications for learning analytics. In *Proceedings of the fifth international conference on learning analytics and knowledge* (pp. 83-92).

Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim, 1*(3), 1-8.

Siemens, G., & Gasevic, D. (2012). Guest editorial-learning and knowledge analytics. *Journal of Educational Technology & Society*, *15*(3), 1-2.

Society for Learning Analytics Research (SoLAR). (2022). *What is learning analytics?* https://www.solaresearch.org/about/what-is-learning-analytics/

Somyürek, S., Güyer, T., Atasoy, B., & Ünal, M. (2021). E-öğrenme ortamları ve öğrenme analitikleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, *14*(3), 327-336.

Temel, S., Şen, Ş., & Yılmaz, A., (2015). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin bir içerik analizi: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(2), 565-580.

Tosuntaş, Ş. B., Emirtekin, E., & Süral, İ. (2019). Eğitim ve öğretim teknolojileri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi 2013-2018. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 277-286.

Tutsun, E. (2020). Öğrenme analitikleri ve yükseköğretimdeki uygulama alanları. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, *13*(3), 243-254.

Yavuz, S., & Yavuz, G., (2017). Fen eğitiminde proje tabanlı öğretimle ilgili tezlerin içerik analizi: Türkiye örneği (2002-2014). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(2017), 255-282.

Teacher's Opınıons on Classroom Management in Classes with Foreign Students

Arzu ENGÜR

Ministry of Education

Abstract

Problem statement: It is important for the socio-economic and cultural development of the country to correctly direct and evaluate the human resources that come with migration. Purpose of Study: In this study, it was aimed to determine the perceptions of teachers towards foreign students and their suggestions to increase their management skills in multicultural classrooms. Method: The research is in the qualitative research method and case study design. The research data were collected by using the interview technique and using a semi-structured interview form. In the analysis of the data, descriptive and content analysis was performed using the NVIVO12 qualitative research package program. The study group of the research consists of 6 teachers who work in 6 different official secondary education institutions in 3 central districts of Antalya in the 2021-2022 academic year, give education in different branches and are selected according to criterion sampling from the purposive sampling method. In the selection of teachers, it was determined as a criterion to be teachers working in classes with foreign students. Findings and Results: As a result of the research, teachers mostly perceive foreign students with negative thoughts, they generally have language problems, cultural differences, grouping and unresponsiveness problems, they try to take various measures in classroom management, but there is no systematic work done for the harmony of students. Discussion, Conclusions and Recommendations: It was observed that all of the teachers who have foreign students stated that they did not receive any training on harmonization with education and that they needed information. It has been observed that teachers have expressed that they need to develop the skills they will need for the education of different groups in classroom management.

Keywords: Foreign nationals, migration, Ccassroom management

Introduction

Migration is the geographical displacement of people from one place to another (Bozan, 2014, p.1). Migration; generally defined as the act of moving persons to another country, if they are foreign nationals, the person who carries out this act and has the authority to enter a state in accordance with the law of the states (United Nations [UN], 2019). Migration is a phenomenon that is associated with the sociocultural, economic and political structure of societies and has existed throughout human history. One of the groups most affected by the social consequences of migration is children (Aydın, Şahin, & Akay, 2017, p.8).

Well-being is to be at standards befitting human rights and dignity in terms of physical, psychological and social aspects. Subjective and social well-being is related to the equality of opportunity that the welfare state is obliged to provide. Providing resources and opportunities to individuals on equal terms will positively affect the increase in social welfare (Buz and Dikmen, 2021, p.229). A person cannot see a coherence between the place he migrated to and the new environment he entered into. These people often fall into depression in different ways (Bozan, 2014, p.2). Intensive population movements have economic, social-cultural and political effects. For this reason, migrations should be subjected to scientific investigations (Avcıoğlu, 2020, p.76).

Migration is a multifaceted event that is always on the agenda of our country and many problems arise in terms of education. The quality of education decreases in classrooms that become crowded with migration (Tezcan, 1994, p.61). At the beginning of the negative effects of migration in Turkey are the deterioration of the functioning of education, its inadequacy and inability to expand it (Bozan, 2014, p.8). With the emergence of the understanding of education sensitive to cultural values, it has become important for teachers to take a role that integrates cultural diversity in the educational environment by leaving their traditional roles. It is important to reveal the characteristics of teachers who are sensitive to cultural values (Sarıdaş & Nayir, 2021, p.355).

According to Baymur (1983), the main idea in democracy is to give people equal opportunities for development and education. One of the most important purposes of democracy is the timely discovery and evaluation of the talents and abilities of individuals. Timely discovery of people's strengths and weaknesses benefits both the individual and society. According to Kuzgun (1988), human beings are born with some latent powers and each person is a unique being.

In Turkey, the concept of "harmony" is preferred instead of integration in official institutions. Local integration has legal, economic, social and cultural dimensions and requires regulations (Buz and Korçi 2021, p.200). With the increasing immigration, it is important to focus on adaptation studies in education programs and to investigate adaptation and education problems in order to make the education environment of foreign students productive (Arslan and Ergül, 2022, p.2). Foreign students who do not speak Turkish drop out of school due to difficulties in education (Arslan and Ergül, 2022, p.5). The continuity and functionality of the 21st century democratic welfare state and society is related to the successful integration of minorities. Education is the most important part of this integration process. Equal access to education, active participation and success are the basic conditions of integration (Dikici, 2021, p.986). Education is the right of all individuals, guaranteed by the constitutions. In order for each individual to keep up with the century they live in, they must reach education under equal conditions regardless of religion, language, ethnicity, gender, age (Bilgin & Erbuğ, 2021, p.231). The variables in the educational environment should be regulated according to the needs and characteristics of the individual (Türkkal, 2018, p.8).

When students' adaptation and education problems at school are examined, it is seen that there are problems in communication and difficulties experienced in the adaptation process due to cultural differences (Arslan & Ergül, 2022, p.17). The most important difficulties experienced by teachers are the insufficient level of Turkish language skills of foreign students and the problems experienced in parent-student communication due to cultural differences. Not being able to learn the language of education sufficiently reveals the problems of adaptation and education (Arslan & Ergül, 2022, p.19). In classrooms with rich cultural diversity, the effect of culture on learning is ignored and it is difficult for teachers to manage (Çağlayan, 2022, p.16). Lifelong education processes of foreign nationals; it can be associated with vocational education, public education studies and university education (Açıkalın, Dağhan, & Olgun, 2021, p. 402). Asylum seekers in Turkey cannot enter employment due to various obstacles, and those who can work away from jobs where they can use their existing knowledge and experience, and human capital loss occurs (Aygüler, Ayalp, Aker, & Buz, 2021, p.159). More emphasis should be placed on vocational and technical education activities in order to increase the labor force participation of foreign nationals in Turkey and to enable them to integrate into society more easily. During the integration process, the expectations and needs of the foreign nationals and the immigrated society must be mutually compatible (Açıkalın, Dağhan and Olgun, 2021, p.407).

In the results of the study conducted by Çağlayan (2022); It is seen that teachers perceive cultural diversity at different levels, are not aware of the changing demographics in their classrooms, and have a limited perspective on cultural diversity. In the study conducted by Arslan and Ergül (2022), foreign students receiving language education in classes suitable for their age groups; It is seen that suggestions are made in schools such as multiculturalism education with psycho-education programs for administrators, teachers, students and parents. According to the findings of the study conducted by Topaloğlu and Aktaş (2022), it is seen that foreign students experience problems such as poor communication skills, academic failure, and social adaptation problems due to the fact that they do not know Turkish sufficiently. It is important that the problems experienced by the students are solved by joint action by the families, teachers and school administration (Arslan & Ergül, 2022, p.19). The effectiveness of the education system is directly proportional to the effective use of the skills of teachers, who are the programmer and organizer of classroom studies. A teacher's understanding of leadership is important in the efficient implementation of classroom activities (Erol, 2012, p.2). It can be said that the teacher must have effective classroom management skills in order to reach the educational goals (Akcan & Kara, 2021, p.672). It is the teacher's responsibility to organize and manage the learning environment and experiences in the classroom. The teacher should know the principles and methods of classroom management (Aydın, 2022, p.2).

It is thought that as the teacher's classroom management competence increases, it will be easier for students to manage and lead their educational efforts (Çubukçu & Girmen, 2008, p.123). It is important for the teacher to be a good guide and to motivate the students in order to realize an effective and efficient learning-teaching process in the classroom environment (Vatansever Bayraktar, 2015, p. 1079). Desired student behaviors begin in the classroom setting. Classroom management is the first step of educational management (Başar, 2004).

It should be investigated what teachers should do for students with different abilities in the classroom (Çetin & Ünsal, 2020, p.125). Perceptions and opinions of teachers about getting to know the individual and getting education in line with their needs gain importance in the world (Aşık & Zelyurt, 2021, p.81).

Integration of foreign nationals into the country of residence is of vital importance for the continuity of social welfare, harmony and solidarity. Education is the most important part of the integration process. It is important for the socio-economic and cultural development of the country to correctly direct and evaluate the human resources that come with migration. Teachers and school administrators, who are responsible for supporting the social and academic success of students around the world, have important duties. When the literature is examined, it is seen that there are very few studies that examine the classroom management studies of teachers in classes with foreign students. The main problem that this study focuses on is the opinions of teachers about the practices of classroom management processes in schools in

classrooms with foreign students. In the study, it was aimed to determine the perceptions of teachers towards foreign students and the opinions and suggestions of teachers about classroom management processes in classes with foreign students.

The main problem of the research is “What are the views of teachers about classroom management in classes with foreign students?” has been determined.

In line with this general purpose, answers to the following questions were sought.

1. What are the teachers' perceptions regarding the concept of "foreign student"?
2. What are the teachers' views on the management of classes with foreign students?
3. According to the opinions of the teachers, what are the studies on the harmony of foreign students in the classroom?
4. What are the teachers' views on informing them about the management of classes with foreign students?
5. Regarding the management of the classrooms where the teachers are foreign students;
    a. What are the teachers' views on the educational content they need?
    b. What are the teachers' opinions about the educational content that students need?
6. What are the teachers' views on the orientation of foreign students in education?

Method

Research Design

This study was designed as a case study from qualitative research methods. Qualitative research is the in-depth study of social and individual problems between individuals and groups. A case study is an in-depth investigation of one or more situations, revealing results related to a particular situation. Interview method, one of the qualitative research methods, was used as data collection method (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2011). Interview is defined as the interaction between two or more individuals (Yıldırım & Şimşek, 2011, p.120). The data were analyzed with the content analysis approach. The purpose of content analysis is to bring together similar data within the framework of certain themes and present them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2011). Codes and themes are presented in the form of findings by tabulating.

Research Sample

The study group of the research consists of 6 teachers working in vocational high schools providing education in different branches in the central districts of Antalya in the 2021-2022 academic year. The average age of the participants is 50, and the average of their teaching career is 29. The study group was selected according to criterion sampling from purposive sampling method. In criterion sampling, individuals, objects and events, that is, units that meet the criterion, are taken as the sample (Büyüköztürk et al. 2008). In determining the participants; as the basic criterion, the condition of being a teacher in classes with a large number of foreign students was sought. The inputs of the study group regarding branch, gender, seniority and educational status are presented in Table 1 below.

Table 1.

Demographic Inputs of the Working Group

	Branch	Seniority (Year)	Gender	Age	Education status
T1	History	30	Women	53	Graduate
T2	Geography	30	Women	51	Graduate
T3	Turkish Language and Literature	30	Women	51	Graduate
T4	Biology	30	Women	51	Graduate
T5	English	28	Man	48	Graduate
T6	History	30	Man	55	Graduate

Research Instrument and Procedure

In order to collect data, a semi-structured interview form was created by examining the relevant literature and presented to expert opinion. In the first part of the interview form, questions about personal information were included, and in the second part, open-ended main and final questions were given to the teachers in order to determine their thoughts on classroom management processes in the classrooms where foreign students are concentrated.

Data Analysis

In the analysis of the data, descriptive and content analysis was performed using the NVivo12 qualitative research package program. In the selection of the participants, attention was paid to the fact that they had a lot of professional experience and that the teachers who worked with foreign students were selected on the basis of the "volunteering" criterion. After obtaining the necessary legal permissions to collect the research data, face-to-face interviews were conducted with each participant. Research data were collected through interviews that would last approximately 30-50 minutes. In the analysis of the data, the participants were coded as T1, T2,…

Attention was paid to participant volunteering, keeping identities confidential and informing the participants about the research topic. In terms of internal validity, the consistency, significance, impartiality and compatibility of the data with the conceptual framework were taken into account. In terms of external validity, consistency with the theories, testability with other research findings, diversity of the sample, similar situations and generalizability criteria were taken into consideration. The findings obtained from the interviews were supported with the relevant documents and the research was reported. In terms of confirmability, it was stated that the data of the research should be open to external audit (Creswell, 2014).

Results

In this section, the findings related to the sub-problems determined in order to determine the opinions of the teachers working in the Turkish National Education System about the practices of classroom management processes in schools with foreign students are presented.

1. What are the teachers' perceptions regarding the concept of "foreign student"?

In the first sub-problem, teachers' perceptions of foreign students were presented.

Table 2.

Perception of Foreign Students according to Teachers

		T1	T2	T3	T4	T5	T6	f
1	Having trouble adapting			√				1
2	From another culture		√				√	2
3	Forced to migrate	√						1
4	Those who accept the education in the conditions of the country they migrated to compulsory	√						1
5	Cultural diversity				√	√		2
6	Coming with problems			√				1
7	Not living in their country	√						1

Teachers defined foreign students with the following expressions; coming from another culture, having adaptation problems, forced to migrate, accepting the conditions in the country which they come as compulsory, coming with problems. However, it has been observed that there are teachers who evaluate it positively by defining it as cultural

richness. In this case, it is concluded that teachers perceive foreign students mostly with negative thoughts. I3: *Adolescent with adaptation problem.* I2: *A student from another culture*. I2: *A incoming student from another culture.* I6: *Foreign students who came to our country from other countries.* I1: *Forced to immigrate to another country*. I4: *Büyük zenginlik.* I5: C ultural wealth. I3: *They come with many troubles*. I1: *Those who cannot obtain certain living conditions in their country and migrate to another country.*

2. What are the teachers' views on the management of classes with foreign students?

In the second sub-problem, teachers' views on the management of classes with foreign students were presented. When the opinions of the teachers were examined, it was seen that they had positive and negative thoughts.

Table 3.

Negative Perceptions of Teachers about The Management of Classes with Foreign Students

		T1	T2	T3	T4	T5	T6	f
1	Adaptation problem			√				1
2	Forced by his family			√				1
3	Equivalence problem			√				1
4	Language problem	√	√	√		√		4
5	Conflict between foreign and domestic students				√			1
6	Grouping	√		√				2
7	Not being able to express becomes a behavioral problem		√					1
8	The problem of cultural difference			√		√	√	2
9	Unresponsive	√	√					3
10	Foreign student has no use						√	1

It is seen that the teachers mostly stated that they were unresponsive and they had problems about language, grouping, cultural differences with the students. Along with these, adaptation problem, equivalence problem in lessons, inability to express oneself, conflict between foreign and native students are seen as negative perceptions observed by teachers. The views expressed in this regard are as follows: I3: *There are those who adapt quickly. There are people who cannot learn Turkish persistently for a long time.* I3: They are brought by their families. It's a difficult process. I3: *There are those who study in classes younger than their age because they have equivalence problems.* I1: *Language is required to transfer culture.* I1: *Those who do not know Turkish have problems*. I2: *There is an adaptation problem due to language deficiency. This makes even intelligent students fall into the position of unsuccessful, inadequate, and students with perception problems.* I2: *The biggest problem is the language problem.* I5: *It is a problem that student does not know the language.* I5: *Cultural difference and language can be a problem with their friends.* I4: *There are sometimes conflicts between students in the classroom. In such cases, I balance.* I1: *They group together to feel powerful.* I1: *They goes to their friend who speaks their language and knows her culture during breaks.* I3: *They have trouble finding friends. He goes to the ones from his own culture, which causes gangs.* I2: *Language inadequacy makes even intelligent students into incompetent students. This harms the student's personality. Some of them become silent, some of them become irritable. They get into a situation that disrupts the discipline of the classroom.* I3: *They can bring undesirable behaviors. There may be behaviors that are normal in their culture but unpleasant for us.* I5: *They want to carry their own culture, which can be a problem sometimes. Because there is a culture that has to fit in the current order.* I6: *They were more disciplined and harmonious before, but they became a more spoiled and discordant mass with some rights given. I'm having trouble.* I1: *I see that appreciating these students is not very effective in the classroom. They accept many things as normal and dull.* I2: *These students do not show themselves much.* I6: *I do not think that foreign students are of any use in the classroom.*

Table 4.

Positive Perceptions of Teachers about the Management of Classes with Foreign Students

		T1	T2	T3	T4	T5	T6	f
11	High participation in areas they are familiar with		√					1
12	More participants in universal lessons and visual expression				√			1
13	Getting used to different cultures reduces the problem		√					1
14	Ambitious	√		√	√	√		4
15	Human wealth				√			1
16	Cultural difference is not a problem.		√				√	2
17	I don't have behavior problems	√	√	√		√		4

On the other hand, according to the positive opinions of the teachers, it was seen that they mostly did not experience behavior problems with foreign students and they saw the students as hardworking and challenging. In addition, according to the teachers, it is concluded that foreign students are seen as students who participate in the classroom in the areas they are familiar with, can be reached with different teaching techniques, and create human wealth with their differences. In addition, it was observed that teachers stated that being accustomed to different cultures in classes with a high immigrant density reduced the problem and that they did not experience cultural differences. Teachers' views on this subject are as follows: I2: *They participate in the lessons related to themselves.* G4: *Even the student who has a language problem does not have any problems and I explain with visuals.* I2: *This is a region that receives immigration, so we and they are accustomed to immigration regionally. This is an advantage for students and for those who come to this region. A region accustomed to diversity.* I2: *Students can find many people from their own race and culture here, so they do not have socialization problems.* I1: *I think they are ambitious and struggling. They feel obligated to read because they see the difficulties of life*. I3: *There are talented smart students. They do not speak Turkish, but their education is very good. They are very diligent*. I3: *They come with certain discipline and training. A student with a will and goal in life.* I4: *Foreign students are more successful. He can solve the language problem quickly if he wants.* I5: *Many of them are more disciplined and determined.* I5: *The background of the students is generally very good. I have no academic problems.* I5: *Foreign nationals are very determined and disciplined. They are not as comfortable as ours.* I4: *The world is a village and we need to discover common colors from this village, it is a wealth*. I2: *They do not have a culture problem. Somehow they adapt. I6: I do not observe conflict among students*. I1: *I did not have any problems with foreign students* I2: *We don't have any problems. These students do not have behavior problems.* I2: *I did not see that they had problems with other students*. I3: *I did not see that they created problems. They're pissing* I5: *I don't have any problems.*

3. According to the teachers' opinions, what are the studies on the harmony of foreign students in the classroom?

Table 5.

Studies on the Adaptation of Foreign Students to the Classroom according to the Opinions of Teachers

		T1	T2	T3	T4	T5	T6	f
1	I'm trying to get to know personally				√			1
2	I create stimuli for them to attend the class		√					1
3	I teach the lesson slower			√				1
4	I try to communicate with those who have language problems		√					1
5	I'm observing			√				1

6	Every student should feel like an individual in the classroom.	√						1
7	I treat everyone equally and the same		√					1
8	I approach with the perception of cultural richness					√		1
9	I try to teach culture and social rules	√						1
10	I avoid conflict between students.					√	√	2
11	I am planning additional lessons to teach Turkish				√			1
12	I don't have time to devote to cohesion.		√				√	√	3

It was observed that half of the teachers stated that they did not have time to spare for adaptation work. The teachers stated that they tried to get to know the foreign students in the classroom, create stimuli that will enable them to participate in the lesson, communicate, support, make them feel like they are an individual in the classroom, take a conciliatory attitude and plan additional lessons for them to learn Turkish. However, it has been observed that teachers regard it as a cultural richness. When the opinions of the teachers are evaluated, it is concluded that the foreign students are in positive behavior to adapt and they try to take various measures by considering this situation in the classroom management, but there is no planned study for the adaptation of the students. The views expressed in this regard are as follows. I4: *I ask about his family with individual conversations*. I4: *I think as an individual regardless of the age range of the student.* I1: *I am trying to add to the lesson. I3: I try to explain more slowly for foreign students.* I1: *The best student is the one who can ask questions to his teacher. I want you to experience the feeling that I am here too.* I3: *I observe individually in the class.* I2: *I do not teach, thinking that they are different. I don't have a different approach.* I4: *I start with the praises of different names. I want them to sing songs in their own language. I see it as a universal wealth in the classroom.* I1: *It should now adopt the rules and culture of here.* I5: *If there is tension between the children, I intervene.* I4: *I try to be conciliatory*. I3: *I try to teach Turkish by taking those who want to the library.* I2: *My lesson time is not suitable for a different application.* I5: *I did not do any special work*. I6: *Due to the crowded classrooms, we do not have the opportunity to deal with students individually. However, school counselors can do something about it.*

4. What are the teachers' views on informing them about the management of classes with foreign students?

Tablo 6.

The Teachers' Views on Informing them about the Management of Classes with Foreign Students

		T1	T2	T3	T4	T5	T6	f
1	I received education							0
2	I Didn't Get Education	√	√	√	√	√	√	6
3	I would like to be informed	√		√	√	√	√	5
4	I feel enough		√					1

It was observed that all of the teachers did not receive any training or seminar on the management of classes with foreign students, and most of them stated that they needed information. When the opinions of the teachers are evaluated, it is concluded that the teachers apply classroom management completely according to their personal experiences. The opinions expressed in this regard are: I1: *I didn't get any information. I would like to join a seminar.* I2: *I did not receive any training. I think I am enough.* I3: *I did not receive any training. I am communicating with my colleagues working on this issue. I feel I need an education*. I4: *We are not informed. I haven't taken the seminar, but I would like to take it.* I5: *I did not take a seminar, but I would like to*. I5: *I did not take a seminar.* I6: *I did not receive any training. We even have difficulties in reaching the children of our own citizens.*

5. Regarding the management of the classrooms where the teachers are foreign students; a) What are the teachers' views on the educational content they need?, b) What are the teachers' views on the educational content that students need?

a) what are the opinions of the teachers about the educational content they need?

Table 7.

Opinions of Teachers about the Educational Content They Need about the Management of Classes with Foreign Students

		T1	T2	T3	T4	T5	T6	f
1	Behavior training			√				1
2	Lecture techniques			√				1
3	Language teaching	√	√			√		3
4	Skills to ensure effective and efficient participation in education	√	√				√	3
5	Developing physical conditions		√					1
6	Cultural and social inclusion					√		1
7	Student guidance studies				√			1
8	Social activity studies				√			1

According to the opinions of the teachers, it was seen that they wanted to increase their competence in the subjects of the training to be applied to the teachers, in the subjects of behavior training, lecture techniques, language development, skills to increase participation in education, techniques to improve physical conditions, cultural and social inclusion activities, guidance activities, social activity studies. When the opinions of the teachers were evaluated, it was concluded that they needed to develop some skills for the education of different groups in classroom management. The opinions expressed by the teachers on this subject; I3: *With which behaviors can we reach their culture? We can learn how to behave.* I3: *I question how I should explain it to the students.* I1: *Our biggest problem is language. Measures should be taken to overcome this problem.* I2: *Language education should be given. I5: The main problem is language. A systematic study should be done.* I1: *We must include these students in life. If you are breathing in this country, we must provide the awareness that you should be of benefit to this country.* I2: *I don't know what can be done in the classroom.* I6: *I even have trouble reaching my own student.* I2: *We provide training in physically inadequate environments. We need to enrich our education fields.* I2: *I do not think that the curriculum and physical conditions are suitable for a different application.* I5: *We do not know how joint studies and activities can be done with our students. I would like to learn something that will reduce the perception of difference.* I4: *We have no idea about his family or general situation. We do not know where he came from, how his family is, what his education level is, what his abilities are.* I4: *Psychological counseling procedures are missing. We put the student in the classroom and want him to be integrated.* I4: *I don't know what to do as a social activity. We need to receive training on how to make better use of free time.*

b) what are the teachers' views on the educational content that students need?

Table 8.

Teachers' Opinions about the Educational Content thatSstudents Need

		T1	T2	T3	T4	T5	T6	f
1	Family Education	√						1
2	Preparatory classes			√			√	2
3	Cultural sharing opportunities				√			1
4	Vocational criteria in vocational education definition	√						1

5	Curriculum should be adjusted					√		1
6	Schools should be campuses	√						1
7	Diagnostic system	√				√	√	3
8	Wide network service with all organizations				√	√		2
9	Compliance training			√	√	√		3
10	Expert support				√			1
11	Legal requirements		√	√			√	3

It has been observed that teachers mostly expressed the necessity of establishing preparatory classes, developing diagnostic systems, providing compliance training, increasing legal obligations, and establishing a wide network service system with all institutions in order to gain high benefits by reintegrating foreign students into the society. In addition to these, it has been observed that the necessity of establishing occupational criteria definitions in vocational education, creating cultural sharing opportunities, providing services in the campus system of schools, providing expert support, and arranging the curriculum in accordance with the multicultural structure have been expressed. Opinions of the participants on this subject; I1: *It should start with family education. Students should enjoy learning.* I2: *I am a geography teacher, I do not have a geography class. My materials are missing.* I3: *We can prepare students with certain field teachers by establishing preparatory classes. We can weed out the very inadequate ones and have them read preparatory.* I6*: We should take them to classes after being* preliminary assessment. I4: *We should give them tasks where they can experience their own culture on our special days.* I1: *The necessary features for the fields in vocational education should be determined.* I1: *Professions should be introduced*. I5: *Curriculum should be developed in accordance with foreign students.* I1: *Education should be a campus system. They should be able to learn sports, music, professional qualifications... here.* I5: *Teachers can be made aware of their ability to adapt and socialize children.* I1: *Should be able to choose the one that suits their dreams and abilities.* I5: *Foreign students are thrown into the system, but it is not an education for their needs. He attends the lesson of the language he cannot speak.* I6: *A system should be established starting from primary school. The system is very messy.* I4: *We should establish a network with non-governmental* I3: *Before the education period, first of all, short-term adaptation training can be given in language and other necessary areas.* I4: *Solutions should be produced for the language problem and social programs should be established.* I5: *Our students fulfill the prerequisites before they go abroad. They get language points, they go through the adaptation process.* I5: *Due to language problems, they fail in the first year they come, and then they continue with their juniors. They have many psychological problems.* I4: *Successful countries can be examined and expert help can be obtained from them.* I2: *We are lacking in legal processes. He should learn the country and language he migrated to.* I3: *Trainings should be compulsory. The system should be established with legal processes. For example, a student who does not show a certain success in the language may not be enrolled in the school.* I6: *No country in the world accepts so many foreign nationals. Legislation should be established in this regard.*

6. What are the teachers' views on the orientation of foreign students in education?

Table 9.

Opinions of Teachers About the Orientation of Foreign Students in Education

		T1	T2	T3	T4	T5	T6	f
1	Family obstacle				√	√		2
2	Individual recognition process			√		√		2
3	Economic barriers			√	√			2
4	We must include it in education.	√	√					2
5	Must have qualified guidance	√				√	√	3

6	Lack of social space	√					√	2
7	No tracking system	√	√	√				3
8	Diagnostic methods are missing		√		√	√		3
9	Specialization should be emphasized	√						1
11	Must comply with the country system	√						1
12	Not guided by talent	√	√					2
13	No referral for all students	√			√	√	√	4

It was observed that the majority of teachers stated that they needed a qualified guidance and student tracking system. It was observed that the teachers expressed the problems encountered in the orientation of foreign students with the expressions of family barriers, obstacles in the process of individual recognition, economic barriers, lack of participation in education, and inadequacy in diagnosis and orientation. In addition to these, it has been observed that alienation from education by ganging up, lack of discipline, lack of social space, and lack of experts are the problems encountered in classroom management in the orientation studies of foreign students. It has been observed that teachers mostly stated that a well-functioning system of orientation is not for all students, however, foreign students cannot be guided according to their abilities and they receive education with the obligation to comply with the existing system in the country. Opinions expressed on this subject; I4: *I am working, but the economy, social life and family prevent it.* I5: *I detect, but then we cannot direct. Families are blocking* I3: *I ask about special interests in the class.* I5: *I try to raise awareness of the student if there is a request or if I have identified it with my personal observation.* I3: *It is more possible to direct those who have financial means*. I4: *I am trying to steer, but there are economic obstacles.* I1: *We can no longer separate the foreign student. He may come across as a criminal, or as an educated individual*. *We should not separate the student from education.* I2*: A study can be done by communicating with the parent. There are too many foreign students.* I1: *Even if he is a foreigner, he lives in our country. They should be qualified people, not idle people.* I5: *It should be directed to the fields at an early age.* I6: *Children's abilities should be started to be determined before school.* I6: *Schools should not consist of only 4 walls. It must be transformed into environments where we can design various social actions.* I1: *Education should be followed from primary school.* I2: *We do not have an application made within the system.* I3*: If they request, I direct them. There is no systematic study in the school.* I1: *If necessary, it should be helped to get to know himself by taking tests and being followed.* I2: *Some classes do not even have a guidance lesson.* I1: *We ask the student what job do you do. He says he will do anything. Every individual has to be good at something. I1: They have to adapt to the conditions of the country they go to.* I1: *Although he learned to play a good instrument in his country, he may not be able to go to a relevant department here.* I2: *I do not have a separate work for routing.* I4: *No routing application.* I5: *There is no guidance even for Turkish students.* I6: There is no work done for diagnosis, routing.

Results

Discussion

Immigrants struggle with legal difficulties, communication barriers and discrimination in order to adapt to the system of a different country. Immigrant countries also need to create improved opportunities in areas such as health, economy, security and education (Açıkalın, Dağhan and Olgun, 2021, p.397). When the interaction between the migrating community and the community living in the migrated place is considered as social cohesion, it affects all institutions of the society. In this process, educational institutions have an important role in achieving social cohesion. The concept of migration includes important political, economic and social problems in terms of the adaptation of foreign nationals to the society they migrated to and the acceptance process of the society in the receiving place (Sezgin and Yolcu, 2016, p.419).

In the study conducted by Arslan and Ergül (2022), it was found that foreign students and their families and school administrators experienced adaptation and education problems mostly due to Turkish language inadequacy in the adaptation and education process. It was concluded that he had difficulties due to cultural differences.

In the study conducted by Aykırı (2017), it was concluded that the education problems of foreign students are caused by language problems and related communication barriers, adaptation problems and absenteeism from school. Psychological problems, the difference in the school starting age and teacher inadequacies were mentioned as the causes of these

problems. He mentions that the reasons for the success of the students whose educational status is considered to be good are the fact that language and communication problems have disappeared, their mother tongue is known, they receive family support and cultural adaptation studies give positive results. According to the opinions of educators in the results of the research conducted by Göksoy (2020), there is a tendency towards ganging among foreign students. As a result of the study conducted by Açıkalın, Dağhan and Olgun (2021), language courses for foreign nationals should be expanded and cultural orientation studies should be developed. In the research conducted by Gülcegül (2020), language is the basis of the adaptation and communication problem experienced by foreign students.

In the study conducted by Açıkalın, Dağhan and Olgun (2021); It has been determined that lifelong education is an important tool for increasing the education level of foreign nationals, ensuring their professional and personal development, creating added value to the economy and realizing their integration into society. In the study conducted by Tezcan (1994), it is seen that it is recommended to open integration courses.

In Gülcegül (2020) research; It is stated that teachers who have foreign students in their classes at schools do not receive any education for foreign students in the universities where they study, and that teachers have problems with foreign students and need support in solving the problems experienced. In the results of the research conducted by Göksoy (2020), it was seen that it was emphasized that teachers should be trained for foreign students and public controls should be tightened.

In their research, Sarıdaş and Nayir (2021) suggest that teachers should acquire characteristics such as being democratic in their life, thinking that students are different, knowing the past life of the student, having an innovative perspective, not being prejudiced against any individual, and having universal values through in-service training. As a result of the study conducted by Çelik and İşler (2020), it is stated that teachers should design distance education materials by taking into account the individual, social and cultural differences of students. In the study conducted by Yurdakul and Tok (2018), it was stated that providing multicultural education to administrators, teachers, students and parents will enable teachers to approach them correctly. In the study of Parsak and Saraç (2021), it is seen that teaching multicultural education subjects as a course for teacher candidates in universities will enable this understanding to spread throughout the country, and thus, the attitude towards foreign nationals will also improve in a positive way. Arslan and Ergül (2022) suggested in their study that multiculturalism education should be given to administrators through psycho-educational programs for teachers.

Selçuk, Güzel, and Buz (2021) state that children's access to education should be strengthened in their study. In the research conducted by Akdoğan, Koçak, and Subaşı (2017), it is suggested that formal obligations be imposed on school administrations to be more sensitive about diagnosis. It is seen that the increase in the number of foreign students in our schools in recent years has caused problems in education and it is necessary to take concrete steps to solve them.

Conclusion

When the results of this research are examined, important findings related to the education of foreign students living in Turkey have been reached. It has been observed that teachers define their perceptions of the concept of "foreign student" with the words "coming from another culture, having adaptation problems, forced to migrate, accepting the conditions in the country they come from, coming with problems". In addition, it was seen that some teachers expressed it as cultural richness. In this case, it is concluded that teachers perceive foreign students mostly with negative thoughts.

It is seen that the teachers stated that they mostly had language problems, grouping, cultural differences and were unresponsive with the students in the management of the classes with foreign students. In addition to these, students' adaptation problem, equivalence problem in lessons, inability to express themselves, conflict between foreign and native students are seen as negative experiences observed by teachers. On the other hand, some teachers thought, they do not have any behavioral problems with foreign students as a positive experience in the management of classes with foreign students, and they see students as hardworking, challenging, participatory in the areas they are familiar with in the classroom, accessible with different teaching techniques, creating human wealth with their differences, and immigrant density. It has been observed that being accustomed to different cultures in higher classes reduces the problem and that they do not have a problem with cultural differences. It is seen that the teachers are of the opinion that they experience various problems in the current system with foreign students and that they also have positive effects.

It was observed that the majority of the teachers stated that they did not have time to work separately on the adaptation of foreign students. Teachers stated that they tried to get to know the foreign students individually in order to adapt to the class, they created stimuli that would enable them to participate in the lesson, they tried to communicate, support, make them feel that they were an individual in the classroom, they took a compromise attitude and planned additional lessons for them to learn Turkish. It has been observed that teachers regard it as a cultural richness, but they say that they cannot do anything for cultural harmony. It is concluded that the teachers are in positive behavior to adapt the foreign students and they try to take various measures by taking this situation into consideration in the classroom management. It has been observed that there is no planned study for students' adaptation.

According to the research that all of the teachers stated that they did not receive any training or seminar on the management of the classrooms with foreign students and that the majority of them stated that they needed information. When the opinions of the teachers are evaluated, it is concluded that the teachers apply classroom management completely according to their personal experiences.

It has been seen that the educational content that the teachers need for the management of the classrooms with foreign students are behavioral training, lecture techniques, language development, skills to increase participation in education, techniques to improve physical conditions, cultural and social inclusion activities, guidance activities, social activity studies. It has been concluded that they need to develop some skills for the education of different groups in classroom management.

Regarding the education that students need; It has been seen that the necessity of establishing a wide network service system with all organizations was mostly expressed to create preparatory classes, develop diagnostic systems, provide compliance training, increase legal obligations. In addition to these, it has been observed that the necessity of establishing occupational criteria definitions in vocational education, creating cultural sharing opportunities, providing services in the campus system of schools, providing expert support, arranging the curriculum in accordance with the multicultural structure, organizing awareness seminars on classroom management skills for teachers in multicultural classes were expressed.

According to the research that the teachers mostly stated that there is a need for qualified guidance and student follow-up system regarding the orientation of foreign students in education. The problems faced by teachers in orientation are family barriers, obstacles in the process of individual recognition, economic barriers, lack of participation in education, ganging up and getting away from education, lack of discipline, lack of social space, lack of experts, are stated as the problems encountered.

Recommendations

From the perspective of the teachers, the suggestions developed based on the findings regarding the problems experienced by the students who had to leave their country in their adaptation and education processes are as follows:

1. In the study, the data were obtained from Antalya, studies can be designed to reach more participants where data can be collected from different regions of the country.
2. The research is a study in which qualitative research techniques are used. In order to obtain statistical data, studies can be carried out using quantitative research techniques on the subject.
3. Teacher support training programs can be planned by examining the researches.
4. In the context of lifelong education, studies can be carried out with non-governmental organizations by evaluating the subject in a multidimensional way.

References

Acikalin, S. N., Daghan, G., & Olgun, Z. (2021). Life-long education in the integratıon of Syrıan refugees in Turkey. *Eurasıa International Research Journal, 9*(28), 395-412.

Akcan, E., & Kara, M. (2021). Examination of educational films in terms of classroom management dimensions. *Education as You Live,* 35(2), 671-695.

Arslan, Ü., & Ergül, M. (2022). Problems faced by refugee students in their education: A delphi study from teachers' perspective. *Pamukkale University Journal of Education Faculty,* 54, 1-31.

Asik, M., & Zelyurt, H. (2021). Examination of preschool teachers' views on recognition and education of special talented individuals. *International Primary Educational Research Journal,* 5(1), 78-94.

Avcioglu, G. S. (2020). Academic migration studies in Turkey: Migration literature review. *International Journal of Social and Cultural Studies - Nosyon,* 4, 76-82.

Aydın , D., Şahin, N., & Akay, B. (2017). The effects of migration on child health. *İzmir Dr. Behçet Uz Children's Hospital. Journal,* 7(1), 8-14.

Aydin, A. (2022). Classroom management. Ankara: Pegem Academy.

Aygüler, E., Ayalp, M. C., Yetkin Aker, D., & Buz, S. (2021). Assessment of refugee employment in Turkey in terms of human capital. *Socioeconomics,* 29(47), 159-180.

Aykırı, K. (2017). Views of classroom teachers on the educational status of Syrian students in their classrooms. *Turkish Journal of Primary Education,* 2, 44-56.

Başar, H. (2004). *Classroom management.* Eleventh Edition. Ankara: Anı Publishing

Baymur, F. (1983). *General psychology.* İstanbul: Revolution and Aka Press.

Bilgin, R., & Erbug, E. (2021). A critical evaluation of inequality of opportunity in education. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences,* 4(2), 230-238.

Bozan, I. (2014). *Internal migratıon movements and educatıon of migratıon in Turkey.* Master Thesis. Akdeniz Unıversıty Instıtute Of Educatıonal Scıences Prımary Educatıon Department Class Teacher Master Program.

Buz, S., & Dikmen, A. (2021). Psychosocial well-being of individuals subjected to forced migration. *Community and Social Work,* 32(1), 227-250.

Buz, S., & Korci, S. (2021). Voluntary return as one of the permanent solutions for refugees. *Journal of Social Policy Studies,* 21(50), 195-230.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2008). *Scientific research methods.* Ankara: Pegem A Publishing.

Creswell, J. W. (2014). *Researchdesign. Qalitatative, qantiative and mixed methods approaches.* Lincoln: Sage Publications.

Cağlayan, I. (2022). *Preschool teachers' perspectives on cultural diversity: An ethnographic case study.* Master Thesis. Bursa: Bursa Uludag University Institute of Educational Sciences, Department of Basic Education, Department of Preschool Education.

Çelik, S., & Kardaş Isler, N. (2020). Learning experiences of Syrian students victims of migratıon during the covıd-19 epidemic. *National Education,* 49(1), 783-800.

Cetin, A., & Unsal, S. (2020). Understanding the gifted student: A case study. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education,* 21(1), 123-148.

Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). Teachers' views on classroom management skills. *Bilig,* (44), 123-142.

Dikici, E. (2021). Integration and education axis: Turks in the UK. *National Education,* 50(1), 969-990.

Erol, A. (2012). *Comparıson of educational leadership roles of official and private primary school class branch guidance teachers "İstanbul province anatolian side example".* Master's Thesıs. İstanbul: Maltepe Unıversıty Socıal Scıences Instıtute Educatıonal Scıences Department.

Göksoy, S. (2020). Educational opinions on the ministry of national education's educational policies for refugee students. *Ekev Academy Journal,* 24(81), 449-466.

Gülcegül, S. (2020, March). *Examination of the problems faced by classroom teachers with refugee students in the class.* Master's Thesıs. Kırıkkale: Kırıkkale Unıversıty Socıal Scıences Instıtute Prımary Educatıon Department Classroom Teacher Department.

Kuzgun, Y. (1988). *Guidance and psychological counseling.* Ankara: OSYM Education Publications.

Mindivanlı Akdoğan, E. , Koçak, G. & Subaşı, M. (2017). Opinions of preschool teachers in ıdentifying special talented children. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice,* 8 (16) , 2-22

Parsak, B., & Saraç, L. (2021). Physıcal education teachers' attitudes to immigrants. *National Educaiıon,* 50(1), 1105-1120.

Sarıdaş, G., & Nayir, F. (2021). Scaling culturally sensitive teacher characteristics with ordering judgments. *Pamukkale University Faculty of Education Journal,* 53, 355-377.

Selçuk, O., Guzel, B., & Ice, S. (2021). Evaluatıon of obstacles to the educatıon of refugee children in Turkey with a phenomenologıcal approach. *National Education,* 50(1), 359-383.

Sezgin, A. A., & Yolcu, T. (2016). Social cohesion and social acceptance process of immigrant international students. *Humanitas,* 4(7), 417-436.

Tezcan, M. (1994). Migration and education problems in our country. *Journal of Ankara University Faculty of Educational Sciences,* 27(1), 61-67.

Topaloğlu, B., & Cam Aktaş, B. (2022). Refugee students through the eyes of school counselors. *E-International Journal of Educational Research,* 13(1), 69-84.

Türkkal, A. (2018). *Investigation of educational diagnostıc processes in the guidance and research center of primary school students with deficiency in mathematıcal skılls.* Master's Thesıs. İstanbul: Yıldız Technıcal Unıversıty Socıal Scıences Instıtute Basıc Educatıon Department Classroom Teacher Program.

United Nations, U. (2019). International migration law. Glossary on migration international organization for migration. Taken from https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf .

Vatansever Bayraktar, H. (2015). Student motivation in classroom management and factors affecting motivation. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 10(3), 1079-1100.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.

Yurdakul, A., & Tok, T. N. (2018). Refugee / Migrant through the eyes of a teacher. *Adnan Menderes University Faculty of Education Journal of Educational Sciences,* 9(2), 46-58.

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Toplumsal Cinsiyet

Derya ATİK KARA
Anadolu Üniversitesi

Tuğgül Vacide ERASLAN
MEB

Özet

Okul, öğretim programları, öğretmenlerin sahip olduğu kalıp yargıların tümü ve daha pek çok etken toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini sürdürmeye ve yeniden üretmeye devam etmektedir. Türkiye'de toplumsal cinsiyet rollerinin cinsiyetler arasında eşitlik sağlanacak sağlanarak yapılandırılması, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin farkındalık yaratılması, kız ve oğlan çocuklarının toplum içinde aynı konum ve değere sahip olarak büyümesi toplumun geleceği açısından da önemlidir. Bu araştırmada Türkiye'deki öğretmen ve öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet konusundaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca, öğretmen ve/veya öğretmen adayları ile gerçekleştirilen toplumsal cinsiyet konulu araştırmaların hangi amaçlara yönelik ve hangi katılımcılar ile gerçekleştirildiği ile hangi sonuçlara ulaşıldığı sorularıyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Türkiye'de 2009-2021 yılları arasında öğretmen ve öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen toplumsal cinsiyet konusundaki araştırma makaleleri taranmış ve belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenen makaleler arasından on dört araştırma makalesi seçilerek incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, incelenen çalışmaların amaçları toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık, toplumsal cinsiyet rolleri ve Türk eğitim sistemindeki durumu ortaya koymaya yöneliktir. Çoğunlukla temel eğitim kademesindeki öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. İncelenen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında toplumsal cinsiyet eşitsizliğin tezahürleri, eşitsizliğe dair farkındalık ve Türkiye'deki durumunun belirlendiği görülmüştür. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair farkındalığının artırılması, farklı öğretmenlik programlarını ele alan çalışmalar yapılmasına yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet rolleri, cinsiyetçi kalıpyargılar, öğretmen, öğretmen adayı, toplumsal cinsiyet eşitsizliği

Giriş

Eğitim, kültür öğelerini gelecek kuşaklara aktarmakla yükümlü bir sistemdir, dolayısıyla, toplumsal cinsiyet rolleri de gelecek kuşaklara aktarılmaktadır. Bu durum yalnızca öğretim programlarının kazanımları, içerikleri veya öğrenme süreçleri ile sınırlı değil, örtük program ve okul içindeki etkileşim süreci ile de ilgilidir. Okul, öğretim programları, öğretmenlerin sahip olduğu kalıpyargıların tümü ve daha pek çok etken toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini sürdürmeye ve yeniden üretmeye devam etmektedir.

Toplumsal cinsiyet kültürel özelliklere göre şekillenmekte; erkek ve kadın olma durumuna göre yüklenen sorumlulukları, taşınması gereken rolleri ve davranışları tanımlamaktadır. Biyolojik cinsiyet (sex) kavramı oldukça net kültürel, coğrafi vb. farklılıklara sahip değilken, toplumsal cinsiyet (gender) bağlama göre değişkenlik göstermektedir. Dünya Sağlık Örgütü toplumsal cinsiyeti "toplumun kadın ve erkek için uygun bulduğu, toplumsal olarak inşa edilmiş roller, davranışlar, aktiviteler ve nitelikler" olarak açıklamaktadır (Cesur-Kılıçaslan ve Işık, 2016). Kadın ve erkek arasındaki farklılıkların bir kısmı biyolojik cinsiyet ile açıklanabilmekle birlikte, toplumda bireylerin doğumundan itibaren var olan çeşitli imgeler, kodlar ve sembollerle cinsiyetlere yüklenen toplumsal rollerin biyolojik farklılıklarla açıklanması oldukça güçtür.

Toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik dünya ölçeğinde gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarına bakıldığında Türkiye'nin alt sıralarda olduğu (World Economic Forum, 2018) görülmektedir. World Economic Forum'un yayınladığı 2021 Gender Gap Report'a göre, Türkiye değerlendirmeye alınan 156 ülke arasında 133.sırada iken, kadınların işgücüne katılımı açısından 140. sıraya gerilemektedir. Dünya çapında yaşanan pandemi krizi de Türkiye'de kadınların yaşadığı eşitsizliklerin katlanarak artmasına neden olmuştur. Gerçekleştirilen çalışmalar da toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıların kadın ve kız çocukları aleyhine olduğunu, cinsiyet kaynaklı eşitsizliklerinin artarak sürdüğünü göstermektedir (Çokoğullar- Bozaslan, 2021; Öztürk ve diğ., 2020; Yeniçeri ve Koç, 2021; Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020).

Türkiye'de toplumsal cinsiyet rollerinin cinsiyetler arasında eşitlik sağlanarak yapılandırılması, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin farkındalık yaratılması, kız ve oğlan çocuklarının toplum içinde aynı konum ve değere sahip olarak büyümesi toplumun geleceği açısından da önemlidir. Eğitimin toplumsallaşma sürecindeki önemli rolü dikkate alındığında, çeşitli şekillerde ayrımcılığın yeniden üretildiği değil, ayrımcılık karşıtı düşünce ve tutumların geliştirildiği

bir yer haline getirilmesi gereklidir (Bora, 2018). Eğitimin toplumsal sorunların giderilmesi, toplumu daha çağdaş bir hale dönüştürücü gücü, okullar ve sınıflarda kendini göstermektedir. Sınıf ortamında öğretmen-öğrenci iletişimi, örtük program dahilinde öğrencilerin kazandığı değerler öğretmenler aracılığıyla edinilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler ve geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının toplumsal eşitsizliklere ve bu araştırma özelinde toplumsal cinsiyete yönelik görüşleri önemli görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adayları ile toplumsal cinsiyete yönelik olarak Türkiye'de yapılan çalışmaların var olan durumu ve bu çalışmalar doğrultusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşlerine dair genel bir bilgiye sahip olma gereksinimi duyulmuştur. Bu yolla hem alanyazında konuya ilişkin çalışmalara bütünsel olarak bakılabilecek hem de araştırmalar yoluyla ortaya konulmuş olan eksiklik veya olumsuzlukları gidermeye yönelik yeni araştırmalar planlamak olanaklı olacaktır. Bu gereksinime dayalı olarak, araştırmada Türkiye'deki öğretmen ve öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet konusundaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca, öğretmen ve/veya öğretmen adayları ile gerçekleştirilen toplumsal cinsiyet konulu araştırmaların hangi amaçlara yönelik ve hangi katılımcılar ile gerçekleştirildiği ile hangi sonuçlara ulaşıldığı sorularıyla ulaşılmaya çalışılmıştır.

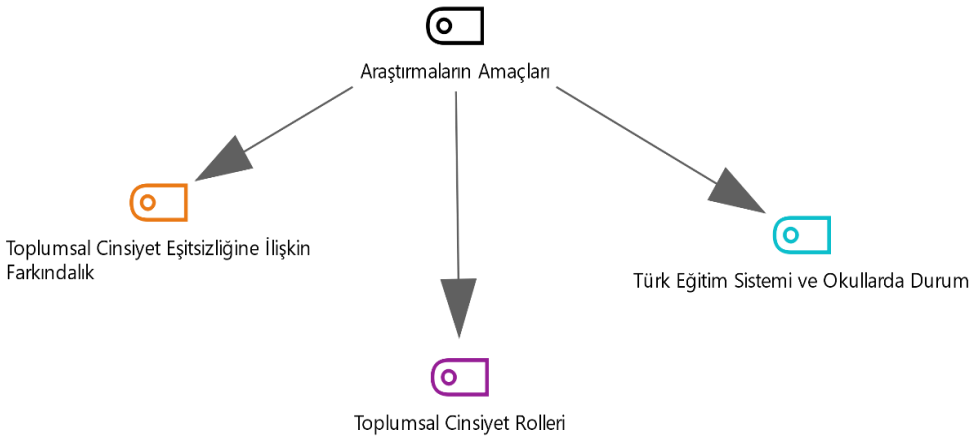
Yöntem

Araştırma betimsel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Türkiye'de 2009-2021 yılları arasında öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen toplumsal cinsiyet konusundaki 14 araştırma makalesi incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen makalelerin seçiminde araştırmanın Türkiye'de, öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilmesi ölçütlerinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen makalelere ilişkin bilgiler (amaç, katılımcıların özellikleri ve araştırma sonuçları) sistematik şekilde Excel programında kaydedilmiş ardından veri analizi yazılımı aracılığıyla analiz gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde makalelerin amaç ve katılımcıların branşlarına yönelik betimsel analiz; araştırma sonuçlarına ilişkin ise tümevarım analizinden yararlanılmıştır. Tümevarım analizinde araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlama yapılmış, ardından kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlama sürecinin tamamlanmasının ardından kodlar temalar altında toplanmıştır. Temaların sunumu doğrudan alıntılardan yararlanılarak desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları incelenen araştırmaların amaçları, katılımcıları ve sonuçları başlıkları altında sunulmuş ve bulgulara dair doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

İncelenen Araştırmaların Amaçları. Araştırma kapsamında toplumsal cinsiyet konusunda öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmaların amaçları "Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine İlişkin Farkındalık", "Toplumsal Cinsiyet Rolleri" ve "Türk Eğitim Sistemi ve Okullarda Durum" temaları altında toplanmaktadır. Amaçlar kapsamlarına göre birden fazla tema altında yer almıştır.



Şekil 2. *İncelenen araştırmaların amaçlarına ilişkin temalar*

Toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık teması öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete dair algıları ve bunların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, cinsiyetçilik eğilimlerinin ortaya konulmasına yönelik amaçları içermektedir. Bu amaçlara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

"Türkiye'de eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik düşüncelerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması (2, Konum 7)",

"Öğretmen adaylarının kadın ve erkeğe ilişkin ürettiği metaforlar üzerinden toplumsal cinsiyet algılarının ortaya konması (5, Konum 6)"

"Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kadına yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (14, Konum 7)"

Toplumsal cinsiyet rolleri teması altında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesine yönelik amaçlar bulunmaktadır. Bu bulgu aşağıda verilen amaç ifadeleri ile örneklendirilebilir:

"Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi (6, Konum 7)"

"Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi (9, Konum 7)"

"Meslek lisesi öğretmenlerinin meslek alanlarına yönelik görüşlerinin toplumsal cinsiyet rolleri açısından değerlendirilmesi (10, Konum 7)"

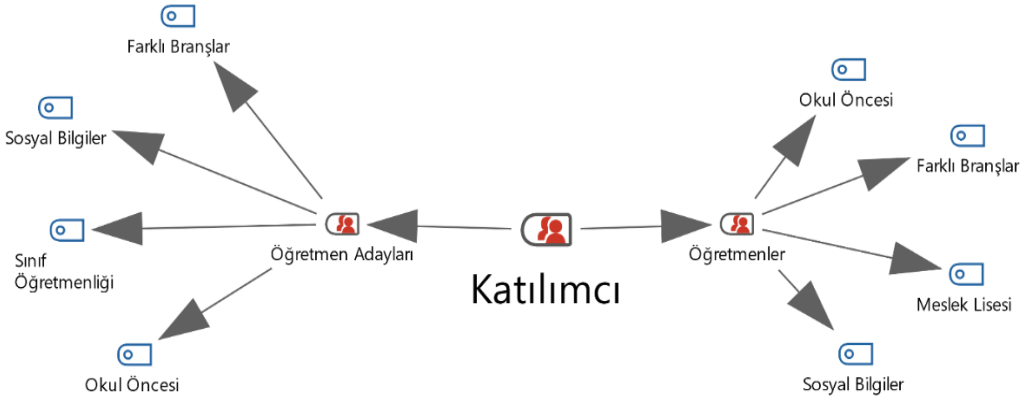
Türk Eğitim Sistemi ve Okullarda Durum teması ise katılımcıların sistem içerisinde yaşadıkları deneyimleri ve kitapların cinsiyetçilik açısından durumunu incelemeye yönelik amaçları içermektedir. Bu amaçlar aşağıda sunulmuştur:

"Okul Öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ve Türk eğitim sistemindeki yerine dair bakış açılarını ortaya koyma ve bu konuda okullarda yaşadıkları deneyimleri betimlemek (1, Konum 7)",

"İlkokul kitaplarının cinsiyetçilik açısından incelemek (12, Konum 7)"

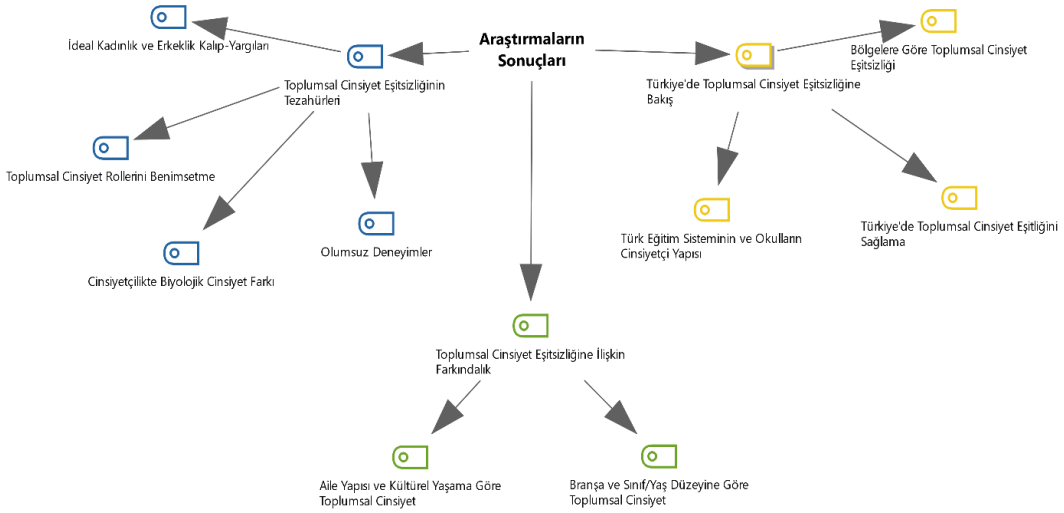
"Eğitim süreçleri boyunca açık ve örtük biçimde yaşanan cinsiyet ayrımcılığının öğretmen adayları tarafından deneyimlenmesinin incelenmesi (13, Konum 5)"

İncelenen Araştırmaların Katılımcıları. İncelenen araştırmaların katılımcılarına bakıldığında (Şekil 2) ilköğretim ilk kademede görev yapan öğretmen ve öğretmen adayları ile çalışıldığı ayrıca farklı branşlarda görev yapan öğretmen ve öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine de başvurulduğu görülmektedir. Bir araştırma ise meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir.



Şekil 2. *İncelenen araştırmaların katılımcıları*

İncelenen Araştırmaların Sonuçları. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ise "Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Tezahürleri", "Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine İlişkin Farkındalık" ve "Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Bakış" olmak üzere üç tema altında yer aldığı görülebilir (Şekil 3).



***Şekil 3**. İncelenen araştırmaların sonuçlarına ilişkin temalar*

"Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Tezahürleri" teması altında yer alan 'ideal kadınlık ve erkeklik kalıp-yargılarına' ilişkin sonuçlar arasında cinsiyet ve meslek ilişkilendirmeleri; güçlü, mantıklı, akılcı tanımlarının çoğunlukla erkeklere yönelik tercih edilmesi; hem kadın hem erkeklerin karşı cinse karşı benimsediği geleneksel tutumların (erkeğin duygusuz kaba olması, kadının temel görevinin annelik olması gibi) varlığı örnek olarak verilebilir. Öte yandan kalıp-yargılara karşı çıkış kadınlarda kısmen görünürken, erkeklerin bunları olumlu karşıladığı sonuçlarına da ulaşıldığı görülmüştür. Bu bulgulara ilişkin sonuç ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

> "Öğretmen adaylarından erkek olanların kadın öğretmen adaylarına göre kadını aile ilişkilerinde ve kadının korunmasında erkeğe bağımlı gördüklerini; iş yaşamı politik ve sosyal alanlarda erkeğin beceri ve yeteneklerinin kadına göre daha üstün buldukları görülmüştür. (2, Konum 20)"
>
> Kadınları çalışkan, dirençli, güçlü olarak tanımlayan metaforların oranı %3,9, çok yönlü olarak tanımlayan metaforların oranı %1,4'tür. Erkeği güçlü, mücadeleci, hırslı, mantıklı ve akılcı olarak tanımlayan metaforların oranı %18,4'tür. Kadınların %41,4'ü, erkeklerin %15'i erkeği kaba, sert, duygusuz olarak tanımlamıştır. (5, Konum 13-14)
>
> Kız öğrenciler erkeklerin evde her koşulda sözünün geçmesine karşı çıkmaktadır, erkek öğrencilerin çoğunluğu bu duruma olumlu yaklaşmaktadır. Hem erkek hem kız öğrenciler kadının temel görevi olarak anneliğe olumlu yaklaşmaktadır. (6, Konum 11-12)
>
> "Mesleki eğitim ve staj sırasında kız öğrencilerin meslekleriyle ilgili çalışmaları gereken alanların dışında, ofis kısmında ya da daha hafif işlerde çalıştırıldıkları, erkek öğrencilerin ise kendi alanlarıyla ilgili işlerde çalıştırıldıkları ve bedensel olarak dayanıklı olmalarının ön planda tutulduğu görülmektedir. (10, Konum 19)"

'Toplumsal cinsiyet rollerini benimsetme' alt teması altında yer alan araştırma sonuçlarına bakıldığında akranlar arasında kalıpyargıların benimsetildiği ve üretildiği görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrencilerin davranışlarına farklı tepkiler vermesi; cinsiyetlerine uygun olduğu düşünülen meslekleri seçmeye yönlendirmeleri; kalıp-yargılar ve toplumsal cinsiyet rolleri dışındaki davranışlarda aile ile iletişim kuracak kadar endişelendikleri biçiminde sonuçlara yer verilmiştir. Bu bulgulara ilişkin sonuç ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

> "erkeklerin birbirlerini kızdırmak için "kız" lakabı taktığı, ağlayan erkek çocuklarının dışlandığını ve erkek öğrencilerin kız öğrencilerin oyunlarına almadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler bu tarz davranışları kız öğrencilerin kırılgan ve duygusal olduklarından daha kibar ve saygılı davranılması gerektiği şeklinde uyarmaktadır. Öğretmenlerin çok hareketli, kavgacı, sorumsuz, dağınık kız öğrencilere bu davranışların yakışmadığı yönünde konuşurken erkeklerin bu tarz davranışlarına daha hoşgörülü yaklaşıldığı belirtilmiştir. (11, Konum 11-13)"
>
> "Katılımcılar istihdam olanakları açısından cinsiyetin etkili olduğu görüşüne sahiptir. (10, Konum 17)"
>
> "Öğretmenlerin tamamına yakını öğrencilerinden cinsiyet rollerine uygun davranışlar beklediklerini ifade etmişlerdir. Cinsiyet rollerine uymayan davranışlarda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerle futbol oynaması, erkeklerin ise kız öğrencilerle vakit geçirmesi ve kız öğrencilerin ilgi duydukları şeylere ilgi duyması gibi davranışlarda endişe duydukları ve aileyle iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. (11, Konum 18)"

‘Cinsiyetçilikte biyolojik cinsiyet farkı’ alt teması altında ise belirgin bir biçimde erkek öğretmen adayı ve öğretmenlerin daha cinsiyetçi davrandıkları, kendilerini daha üstün gördükleri sonuçlar arasında görülmektedir. Kadın öğretmen adayı ve öğretmenler ise toplumsal cinsiyet rollerini benimsemiş olmakla birlikte, yaşanılan eşitsizliklerin daha çok farkında oldukları ve daha eşitlikçi bir tavır gösterdikleri sonuçlarına yer verilmiştir. Bu bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıda örneklendirilmiştir:

> “Kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre geleneksel cinsiyet rollerinin daha çok farkındadır. (1, Konum 17)”
>
> Erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre hem erkeği daha üstün görmekte hem de kadını erkeğe bağımlı görmektedir, dolayısıyla erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına daha fazla sahip olduğu söylenebilir. (2, Konum 21)
>
> Kadınların eşitlikçi cinsiyet rolleri algıları erkeklere göre daha yüksektir. (9, Konum 19)
>
> Erkek katılımcıların daha yüksek düzeyde cinsiyetçi algıya sahip oldukları görülmüştür. Sınıf içi davranışlarda ve öğrencilerle ilişkilerde erkek öğretmenler daha cinsiyetçi davranışlar sergilemektedir. (12, Konum 15)

‘Olumsuz deneyimleri’ açıklayan sonuçlara bakıldığında ise neredeyse tüm katılımcıların çeşitli şekillerde cinsiyetçi ayrımcılığa maruz kaldıkları görülmektedir. Erkekler kadınlara yönelik cinsiyetçi davranış ve kalıpyargılarını sürdürürken, okul öncesi eğitimde velilerin erkek öğretmenlere karşı cinsiyetçi bir tavır takındığı, hem kadın hem erkeklerin ise öğrenim hayatlarında cinsiyet ayrımcılığını deneyimledikleri sonuçları paylaşılmıştır.

> Veliler ve kurum personeli erkek okul öncesi öğretmen adaylarına önyargı ile yaklaşmaktadır. (1, Konum 21)
>
> Öğrencilerden %40’ı cinsiyetinden kaynaklı ayrımcılığa maruz kaldığını belirtirken, %41,4’ü ayrımcılık yaşamamıştır. (9, Konum 22)
>
> Kadın katılımcıların %61’i, erkek katılımcıların %25’i cinsiyet ayrımcılığına bizzat maruz kalmıştır. (13, Konum 9)
>
> Öğretmen adayları sırasıyla en çok disiplin yöntemleri, öğretim süreçleri ve uygulamaları, cinselliğin denetimi, cinsiyetçi dil ve söylem, görev ve sorumlulukların dağıtımı, değerlendirme yöntemleri ve cinsel taciz bağlamında cinsiyet ayrımcılığını deneyimlemişlerdir. (13, Konum 14)

“Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine İlişkin Farkındalık” teması altında yer alan sonuçlara göre toplumsal cinsiyet eşitliğinin kadın ve erkeğin aynı haklara sahip olması olarak anlaşıldığı belirtilmiş ancak hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının yaşadıkları çeşitli olumsuz deneyimlerden söz etmesine karşın toplumsal cinsiyet eşitsizliği hakkında yeterli farkındalığa sahip olmadıkları da vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe cinsiyetçi davranışlarının arttığı; cinsiyetçiliğin ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğine bakışın aile yapısı, özellikle annenin eğitim düzeyi, kültürel etkinlikler ve öğretmenlik branşından etkilendiği belirtilmiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

> “Ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe (özellikle anne) erkeği üstün görme ve kadını erkeğe bağımlı görme anlayışı azalmaktadır. Evde düzenli gazete okuma, düzenli sinema/tiyatroya gitme, kitap okuma sıklığının artması erkeği üstün görme ve kadını erkeğe bağımlı kılma anlayışını azaltmaktadır. (2, Konum 26-27)”
>
> “Eşitlikçi aile yönetim biçimine sahip öğretmenlerin ataerkil aile yönetim biçimine sahip öğretmenlerden daha yüksek toplumsal cinsiyet algısına sahip olduğu görülmüştür. (7, Konum 28)”
>
> “Öğretmenlerin tamamına yakınının toplumsal cinsiyet farkındalığına pek de sahip olmadığı söylenebilir. (11, Konum 17)”
>
> “Öğretmen adaylarının sorulan sorulara verdikleri cevaplardan cinsiyet ayrımcılığını tam olarak bilmediği anlaşılmıştır. (13, Konum 11)”

“Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Bakış” teması altında coğrafi bölgelere göre toplumsal cinsiyet algısında farklılıklar olduğu, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin Türk toplumunun yapısından kaynakladığı ve kapsamlı devlet politikaları, medya desteği ve halk eğitimleriyle iyileştirilebileceği, Türk Eğitim Sisteminde kullanılan programların ve ders kitaplarının cinsiyetçi bir anlayışa sahip olduğu, öğretmenlerin çocuklara karşı cinsiyetçi yaklaştıkları ve özelikle kız çocuklarının mağdur edildiği, erkek öğretmenlerin özellikle yükselme açısından daha avantajlı olduğuna dair sonuçlara yer verilmiştir. Bu bulgulara dair doğrudan alıntılar aşağıda örneklendirilmiştir.

> “Türk eğitim sistemindeki toplumsal cinsiyet eşitliğine dair en büyük problem öğretmenlerin cinsiyetçi yaklaşımları ve okulların çocuklara yükledikleri roller ve uygulamalardır. (1, Konum 22)”

"Ege, Marmara, Akdeniz bölgesindeki üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler diğer bölgelerden daha az erkeği üstün gören anlayışa sahiptir. Erkeği üstün görme ve kadını erkeğe bağımlı görme anlayışı ailesinin memleketi Ege bölgesi olan öğrencilerde dah düşükken, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesi olan öğrencilerde daha yüksektir. (2, Konum 22-23)"

"Ege, Marmara, Akdeniz bölgesindeki üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler diğer bölgelerden daha az erkeği üstün gören anlayışa sahiptir. *Erkeği üstün görme ve kadını erkeğe bağımlı görme anlayışı ailesinin memleketi Ege bölgesi olan öğrencilerde dah düşükken, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesi olan öğrencilerde daha yüksektir. (2, Konum 22-23)"*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar sayıca az olmakla birlikte, çoğunlukla var olan durumu genel hatlarıyla betimlemeye yöneliktir. Çalışma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik yeterli farkındalığa sahip olmadığı, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin etkilerinin okullarda kendini gösterdiği ve eşitsizliklerin yeniden üretiminin sürdüğü, toplumda cinsiyetlere yönelik geleneksel bakış açısının hâkim olduğuna dair görüşler bulunduğu ortaya konulmuştur. Koyuncu-Şahin (2019) tarafından eğitim alanında toplumsal cinsiyet konulu çalışmalara ilişkin gerçekleştirilen benzer bir çalışmada da toplumsal cinsiyet konusundaki farkındalığın istenilen seviyede olmadığı vurgulanmış, yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının cinsiyetçi bakış açısına ve eşitlikçi olmayan tutumlara sahip olduklarının bulunduğunu belirtmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerinin öğretmen ve öğretmen adayları tarafından benimsenmiş olması da eşitsizliğe dair farkındalığın artmamasının nedenleri arasında düşünülebilir. Bahtiyar-Saygan ve Pekel-Uludağlı (2021) yaşam boyu toplumsal cinsiyet rollerini tartıştıkları çalışmalarında cinsiyet rollerinin bebeklikten itibaren içselleştirildiğini, son yıllarda cinsiyet eşitliğine dair küçük adımlar olsa da toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin hem kadın hem de erkekler üzerinde cinsiyetçi baskılara neden olduğunu belirtmektedirler. Küçük yaşlardan itibaren içselleştirilmiş bir sürecin eşitsizlikleri barındırdığını fark etmek çok kolay olmasa da öğretmen eğitimi sürecinde yapılacak sistematik çalışmalar ve müdahale araştırmaları ile fark yaratmak olanaklı olacaktır.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik çalışmalarda ilköğretim birinci kademe öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir. Katılımcılarının branşlarına bakıldığında okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği branşlarındaki öğretmen ve öğretmen adayları ile doğrudan çalışıldığı öte yandan farklı branşlarda öğretmenlerin de katılımının sağlandığı görülmüştür. Temel eğitim kademesinde çalışılması açısından ulaşılan sonuçlar önemli görülmekle birlikte farklı kademelerde ve alanlarda görev yapani farklı gelişim dönemlerindeki öğrencilere hitap edecek olan öğretmen ve öğretmen adayları ile de toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin çalışması elzemdir. Gönenç ve diğerleri (2018) yaptıkları araştırma sonucunda toplumsal cinsiyet dersini alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre toplumsal cinsiyet algı ölçeği puan ortalamalarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Esen (2013) tarafından toplumsal cinsiyet konuları ile ilgili bir dersin etkisinin incelendiği çalışmada ders sonunda öğretmen adaylarının geleneksel görüşlerini yargılamaya ve sorgulamaya başladıkları ortaya koyulmuştur. Bu araştırma sonuçlarına da dayalı olarak fakültelerde yapılacak çalışmaların toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin azaltılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmada, incelenen araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak öğretmen ve öğretmen adaylarına göre toplumsal cinsiyet eşitsizliğin Türk toplumunun yapısından kaynaklandığı ve eğitim kurumlarında da kendini gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalırken bir taraftan kendileri de bu eşitsizlikleri sürdürmekte ve yeniden üretimine katkıda bulunmaktadır. Toplumsal yapıda var olan bir durumun, okullarda kendini göstermemesi beklenemez. Karakuş ve diğerleri (2018) toplumsal cinsiyet açısından öğretim programlarını inceledikleri çalışmalarında 2018 yılında güncellenen öğretim programlarının, yeterli seviyede olmamakla birlikte 2017 yılı öğretim programlarına göre toplumsal cinsiyet içerikli ifadelerden arındırıldığını belirtmiş ve bu durumu ulusal ve uluslararası çabaların sonuçlarını gösterdiği ile ilişkilendirmişlerdir. Aynı şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının görüş ve tutumlarındaki değişiklikler de toplumsal cinsiyetin okullardaki yansımasında değişikliğe neden olacağı, programların uygulanmasında kendini göstereceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçları arasında cinsiyetçi kalıpyargıların yaygın bir şekilde öğretmen ve öğretmen adayları arasında var olduğu görülmüştür. Ünlü (2021) kişilerarası iletişim süreçlerinde toplumsal cinsiyet kimliğine dayanan fiziksel görünüş kalıpyargılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında bu kalıpyargı içeriklerinin "değerlendiren ve değerlendirilen bireyin toplumsal cinsiyet kimliğine bağlı olarak farklılık gösterdiğini" belirlemiş ve iletişim sürecinde yaşanabilecek iletişim engelleri açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Okullarda iletişim sürecinde kaynak rolü taşıyan öğretmenlerin cinsiyetçi kalıpyargılara sahip olması bu açıdan da sorun taşımakta olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve bu eşitsizliğin üretimi konusunun öğretmen ve öğretmen adayları özelinde daha fazla ele alınması gerektiği; hem öğretmenlerin hem de

öğretmen adaylarının benimsedikleri toplumsal cinsiyet rollerinin farkına varmaları ve bunun yarattığı sorunlarla mücadele edilmesini sağlamaya dönük uygulamalı araştırmaların yapılması gereklidir.

Öğretmenler ve öğretmen adayları, değişen dünya koşullarıyla beraber toplumsal cinsiyet konusunda her geçen gün daha bilgili ve bilinçli hale gelse de, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik geleneksel rollerin aşılamadığı açıktır. Gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmenler ve öğretmen adayları için toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik bilinçlendirme ve farkındalık çalışmaları ile eşitsizliğin sürmesini önlemeye yönelik çabalar artırılmalıdır.

Kaynakça

Bahtiyar Saygan B., Pekel Uludağlı N. (2021). Yaşam boyu toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 13(2): 354-382. https://doi.org/10.18863/pgy.789615

Bora, A. (2018). Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık. K. Çayır ve M. Ayan (Derleyen). *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar* içinde. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Cesur-Kılıçaslan, S., Işık T., (2016). *Toplumsal cinsiyet ve efsaneden gerçeğe Türkiye'de kadın*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Çokoğullar Bozaslan, E. (2021). Yoksulluğun ve eşitsizliğin pençesindeki kadınlar: "Sen de mi virüs?". *İzmir İktisat Dergisi* , 36 (4) , 881-891 . DOI: 10.24988/ije.792341

Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma*. *Eğitim ve Bilim*, 38(169). http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2066 Erişim Tarihi: 2.12.2022

Gönenç, İ. M. , Topuz, Ş. , Yılmaz Sezer, N. , Yılmaz, S. ve Büyükkayacı Duman, N. (2018). Toplumsal cinsiyet dersinin toplumsal cinsiyet algısına etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1) , 22-29 . https://dergipark.org.tr/tr/pub/ausbid/issue/38008/438855 Erişim tarihi: 01.12.2022

Karakuş, E. , Mutlu, E. ve Diker Coşkun, Y. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programlarının incelenmesi. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, (17), 31-54. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iukad/issue/39940/474136 Erişim Tarihi: 04.12.2022

Koyuncu Şahin, M. (2019). Türkiye'deki eğitim alanında toplumsal cinsiyet üzerine yapılmış çalışmalara toplu bakış. *Journal of International Social Research*, 12(64), 588-599. DOI: 10.17719/jisr.2019.3381

Öztürk, Y., Üstünalan, D., Metin, B. (2020) Pandemi sürecinde kadınların ev içindeki deneyimleri ve evde kalmanın duyguları. *Feminist Tahayyül*, 1(2): 15-225

World Economic Forum. (2018). *The Global Gender Gap Report.* https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf. Erişim Tarihi: 2.11.2021

Yeniçeri, Z. ve Koç, E. (2021). COVID-19 pandemi sürecinin toplumsal cinsiyet eşit(siz)liğine etkileri. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi,* 4 (1), 80-102. DOI:10.33708/ktc.899892

Zeybekoğlu Akbaş, Ö. & Dursun, C. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sürecinde özel alanına kamusal alanı sığdıran çalışan anneler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, Covıd-19 Özel Sayısı 2*, 78-94. Erişim https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54658/738006

Ünlü, D. G. (2021). Kişilerarası iletişim sürecinde bireyin fiziksel görünüşüne dayanan toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını belirlemek. *Global Media Journal TR Edition*, *11*(22), 79-100.

Araştırma Kapsamında İncelenen Makaleler

Tezer Asan, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000033

Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2930

Bayraktar, S., ve Güder, S. Y. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ilişkisi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 9(2), 640-665. DOI: 10.18039/ajesi.577713

Çetinkaya, S. K. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1(2), 21-43. DOI: 10.7816/nesne-01-02-02

Daşlı, Y. (2019). Öğrencilerin Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların belirlenmesi üzerine bir alan araştırması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 364-385. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/50700/660821

Acar-Erdol, T., Özen, F. ve Toraman, Ç. (2019). Türkiye'deki eğitim fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 20(2). https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/57224/808162

Esen, Y. (2013). Gender discrimination in educational processes: an analysis on the experiences of studentship. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.

Filiz, S. ve Güzelyurt, K. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin meslek alanları açısından toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 239-264. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/32959/328644

Gazi, Y. C. (2018). İlkokul Öğretmenlerinin Toplumsal Cinsiyet Farkındalığı Üzerine Niteliksel Bir Araştırma: İstanbul Anadolu Yakasında Bir İlkokul Örneği. *XI. Ulusal Sosyoloji Kongresi Bildiriler Kitabı.* Sosyoloji Derneği No: 26. Ankara.

Körükcü, M., Uslu, S. ve Çetin, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kadına yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1461-1478. DOI: 10.33206/mjss.643168

Kurtdaş, E. M. ve Tuncer, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları (İnönü üniversitesi örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 282-321. DOI: 10.14520/adyusbd.667828

Seçgin, F. ve Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Education Sciences*, 6(4), 2446-2458. https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19818/212023

Koyuncu-Şahin, M., Çoban, A. E. ve Korkmaz, A. (2016). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve Türk eğitim sistemindeki yeri: okul öncesi öğretmen adaylarının gözünden. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD*), 3(2), 735-752. DOI: 10.21733/ibad.457232

Uygun, K. ve Önsan, Ö. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 99-114. https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/59466/812090

Avrupa Birliği Finansmanlı MEB Eğitim Projelerinin Sivil Topluma Katkıları

Ünal AKYÜZ

MEB

Özet

Tarihsel süreçte, sivil toplum ülke geleneklerimize yabancı bir kavram değildi. İnsan haklarından, hayvan haklarına ve korunmasına kadar her alanda vakıfların çalışmalarına rastlamak mümkündür. Zaman içerisinde sivil toplumun içeriği de etkisi de değişti. Avrupa'nın "Birlik" olma süreci ve son yüz yılda artan insan hakları çalışmaları sivil toplum kuruluşlarını (STK) sistemin merkezine yerleştirdi. Türkiye'de sivil toplumun karar alma süreçlerine katılmalarına gerek kültürel olarak gerekse bürokratik tavır sebebiyle fazla yer verilmemekteydi. Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB) üyelik süreci bu açıdan önemli bir vizyon değişikliğini beraber getirmiştir. AB'ye süreci gereği Birliğin müktesebatına uyum gereği özellikle eğitim alanında Türkiye'nin ihtiyaçlarına öncelik veren projeler hazırlanmaya başladı. Bu çalışmalar ile aynı zamanda karar alma süreçlerine ilgili sivil toplunda da katılımı teşvik edildi. Bu yeni çalışma tarzı, AB sürecinin getirdiği bir yaklaşım idi. Milli Eğitim Bakanlığı sürece hızla uyum sağlayarak AB finansmanlı, Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), Temel Eğitime Destek Programı (TEDP), Temel Eğitim Projesi II. Faz, Meslekî ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) projelerini hazırlamış ve uygulamıştır. Bu projelerde oluşturtulan yönetim ve yürütme kurullarında ilgili sivil toplum kuruluşları yer almış ve karar süreçlerine dahil olmuştur. Avrupa Birliği bir başka yöntemle de sivil tolumun gelişmesine destek vermiştir. AB bünyesinde sadece STK'ların gelişmesini sağlayacak özel fonlar açarak kendi alanlarında uzman kuruluşlar haline getirmiştir. Sivil topluma fon sağlayarak, onların sorunların çözümüne aktif olarak katılımını dolaylı olarak desteklemiştir. AB kendi üyelerinin yanında, aday ve çevre ülkelerin de sivil toplum işbirliği içinde çalışmalarına destek vererek uluslararası deneyim kazanmalarına destek verdi. Böylece AB kendi etrafında güvenli bir çevre oluşturan vizyonunu inşa etmeye çalıştı. Avrupa Birliği'nin sivil toplumun gelişmesine destek olması ilkeseldir ve bütün üye ve aday ülkelerde aynı yaklaşımı benimsemiştir. Bu sayede kendi içinde ve çevre ülkelerde STK'larla ilgili bir konsensüs sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sivil Toplum, Avrupa Birliği, Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı

Giriş

Sivil toplum kuruluşları, toplumdaki belli ilgi gruplarını temsil etmek üzere organize olmuş kuruluşlar olarak tanımlanmaktadır. Locke sivil toplumun devletten tamamen bağımsız olduğunu savunup, görevinin devleti kontrol etmek olduğunu öne sürerken Konrad ise sivil toplumun devlete bir alternatif olduğunu iddia etmektedir. Montesquieu ise daha birleştirici bir yaklaşımla devlet ile sivil toplum arasında keskin bir çizgi olmadığını savunmaktadır. Balcı (2005) Sivil toplumu, bireyle devlet arasında köprü olan sosyal yapılar olarak tanımlar. Merkezi ve yerel yönetimden korkmayan sivil toplum örgütleri olan güçlü sivil toplum sektörü bütün mesleklerin, iş gücünün ve hayat standartlarının kendilerini ortaya çıkarabilecekleri bir ortam olması açısından önemlidir. Birçok ülkenin sivil toplum örgütleri ya da hükümet dışı örgütler konusunda gelenekleri vardır.

Avrupa'da genellikle NonGovernemental Organizations (NGOs), ABD'de ise Public Voluntary Organizations (PVOs) olarak tanımlanan örgütler Türkiye'de sivil toplum örgütü (STÖ) ya da sivil toplum kuruluşları (STK) adlarıyla anılmaktadır. Bununla birlikte sivil toplum örgütleri, lobiler, siyasal gruplar, dernekler, sendikalar, odalar vb. genel olarak siyasal karar verme sürecinde baskı ya da çıkar grupları gibi farklı isimlerde de görmek mümkündür. "Sivil toplum örgütleri, üyeleri öncelikle devlet dışı faaliyetlerle uğraşan ve bu faaliyetler aracılığıyla devlet kurumları üzerinde baskı ve denetim uygulayarak kendi kimliklerini koruyan gönüllü kuruluşlardır" Akt. (Özan vd, 2015, Keane, 1994). Habermas (1999) tarafından sivil toplum kuruluşları, "insanların resmi alan dışında bir araya gelerek gruplar oluşturmaları, devletin etki alanı ve ekonomik alanı dışında gönüllü olarak bir araya gelerek sosyal ilişkiler ürettikleri, yapılardır" şeklinde tanımlanmıştır (Akt. Özan vd, 2015). Sivil toplumun etkinliği üzerine uygulamalar yapan TBMM'de etkin çalışmaları olan Parlamenter Danışmanları Derneği'nin Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) ile yürüttüğü "Türkiye'de Yasa Yapma Süreçlerine Etkin Sivil Katılım Projesi" raporuna yansıyan görüşleri sivil toplum çalışmalarının üst politika belgelerine yansıması, dört ilde kamu ve ilgili STK temsilcilerinin katılımı ile beraber yapılması iyi uygulama örnekleri açısından önemlidir.

İdeal demokrasilerde, sivil toplum kuruluşları devletin kurum ve kuruluşlarında demokratikleşme sürecine ciddi katkı vermektedir. Bunun yanında; yasama faaliyetlerinin her safhasında etkili oldukları, etkinlikleri Anayasa ile desteklendikleri ve yasa yapma sürecinde kurumsal bir aktör olarak görüldükleri gözlenmektedir. Ayrıca sivil toplumun

yasama süreçlerine katkısı daha çok parlamento safhasında yoğunlaşmakla birlikte bakanlıklarda planlama ve hazırlık safhalarında da etkileri olabilmektedir (PDD, 2009). STK'ların uluslararası düzeydeki kararlara etki etmesi bu kuruluşların önemini ortaya koymaktadır. (Rugman, 2000). Hükümetlerin uygun politikalar geliştirmesi için STK'ların bu sürece katılımının gerekli olduğu ve hükümete bilgiler sağlamaktadır. Ayrıca yasaların uygulanmasında baskılar kurarak süreci izler, toplumun çıkarları doğrultusunda hükümet politikalarını destekleyici rol oynar. Çoğu gelişmekte olan ülkelerde, STK'ların politika hedeflerini ve hükümet programlarını tamamlayan programları vardır. Bu politikaların geliştirilmesinde hükümetler ve STK'lar arasında yakın bir çalışma ilişkisi ortaya çıkmaktadır (Akt, Özan, 2015, Ghaus-Pasha, 2005). Birey ile toplum arasında hayatî bir bağ olduğu anlaşılmaktadır. Doğal sonuç olarak bireyin eğitimi de toplumu doğrudan ilgilendirmektedir. Öyleyse eğitim kurumu olan okul, toplumun örgütlü hali olan sivil toplum kuruluşları (STK) ile doğrudan ilişkilidir/ilişkili olmalıdır (Akt. Karataş, 2013; Turan, 2006; Waite, 2008). Sivil toplumun karar organlarına katılımının önünü açan önemli çalışmalar mesleki eğitim alanında yapılmıştır. Mesleki eğitim ve öğretime ilişkin sosyal diyalog alanında iyi uygulamaların belirlenmesi amaçlı ön analizin bir parçası olarak hazırlanan literatür çalışması daha önce uygulanmış olan ve pazarın yön verdiği sistemlerde sosyal diyaloğu ele alan çalışmaların (Winteron, 2000) güncellenmesini, CEDEFOB (Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi) tarafından uygulanan ve tüm AB ülkelerini kapsayan mesleki eğitimde sosyal ortakların katılımı anketi (Winteron, 2003) ve yeni AB üyesi ülkelerde özellikle mesleki eğitim ve istihdam konularında sosyal iletişim hakkında (Winteron, Stranderberg, 2004) incelemelerini kapsar (Akt. MEB, PKM, 2007). MEGEP Projesi kapsamından Avrupa Eğitim Vakfı'nın yaptığı Emsal Tarama Raporu Türkiye'de mesleki eğitim ve öğretimde ve istihdamda etkin sosyal diyaloğa yönelik süreçte mevcut potansiyelin ve kısıtlamaların belirlenmesi ve mesleki eğitim ve öğretimin ve istihdam sistemlerinin gelişimini ve koordinasyonunu iyileştirmek üzere atılacak adımları belirlemiştir (ETF, 2004). Avrupa Eğitim Vakfı, AB'nin mesleki eğitim ve sosyal içerme gibi önemli başlıklarına danışmanlık ve liderlik yapmasına ilaveten, Türkiye ve Balkan ülkeleri üzerinde dolaylı ve doğrudan sivil topluma pozitif anlamda önemli katkılarını vermiştir.

Türkiye'de etkin bir sivil toplum ilkesine geniş bir bağlılık bulunmakla beraber sivil toplum faaliyetleri çok gelişmiş değildir. Farklı görüşler olsa da Türkiye'de eğitim ile ilgili konularda anahtar paydaşlar arasındaki işbirliği istenen seviyede değildir. Kamu bu konuda istekli görünse de pratikte sivil toplumun katılımı eğitimde istenen seviyeden çok uzaktadır. Ülkemizde sivil toplum kuruluşları eğitimle ilgili çalışmalarda etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bunun en belirgin örneği, Milli Eğitim Şûra'larında, üniversiteler, kurum ve kuruluşlar ve MEB merkez ve taşra teşkilatlarının yanında sivil toplum kuruluşlarının da görüşlerine yer verilmesidir. Sivil toplum kuruluşlarının devlet kurumları ile yapılan projelere katılımı neyi ifade etmektedir? Bu tür bir işbirliği neden önemlidir? Günümüzde devlet yönetiminde en çok tartışılan konulardan biri sivil toplum kuruluşlarının yeri ve önemidir. Parlamenter Demokrasilerin diğer yönetim biçimlerinden önemli bir farkı, devlet ile özel sektör arasındaki ilişkiyi seçim dönemleriyle sınırlı olmaktan çıkarıp yönetimin bir parçası yapmasıdır. Birbiriyle ilgili konularda bir araya gelen insanlardan oluşan sivil toplum kuruluşları, insanların sorunlarını devletin ilgili kurumlarına iletmesi için önemli bir araç konumundadır.

Türkiye'de gerek devlet kurumlarında, gerek özel kurumlarda, uzun yıllar devletin sivil toplum kuruluşları ile iş birliğine gitmediği, onların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmadığı, beraber gelecek planlaması yapmadığı türden eleştiriler mevcuttu. Bunun yanında devlet kurumlarının bile kendi içinde çeşitli sebeplerden iş birliği yapmadığı konusu eleştirilmekteydi. Bu eleştirilerin haklı sebepleri vardı. Bunlardan bir kısmı meslekî eğitim alanında yapılan eleştirilerdi. Yakın zamana kadar devlet, memleketin çeşitli yörelerinde ihtiyaç olup olmadığına bakılmaksızın ya da belli bir planlamaya dayanmadan meslek liseleri ve çıraklık eğitim merkezleri gibi okullar açmaktaydı. Bu okullardan mezun olan öğrencileri istihdam etmesi beklenen özel kurumların beklentileri pek dikkate alınmamaktaydı. Bu kurumların şikâyetleri; devlet okullarından mezun olan öğrencilerin kendi istedikleri standartta olmadığı ve istedikleri alanda değil ihtiyaç olmayan alanlarda mezun verildiği yönündeydi. Projelerin izleme-değerlendirme ziyaretleri sırasında, şehrin sanayi ve ticaret odası üyeleri; birçok defa illerindeki okullarda gelişmesi için açılan bölümlere karar verilirken neden bu okullardan mezun olanları istihdam edecek olan sanayici ve iş adamları ile iş birliği yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında devlet ile özel sektör iş birliğinin faydalarının en iyi görüldüğü, devlet, üniversite ve sanayi iş birliği alanında iyi olan ülkelerden biri de Amerika Birleşik Devletleri'dir.

ABD'de üniversiteler, özel şirket mantalitesi ile faaliyet göstermektedir. Başarı, müfredat programları ile değil, mezunların başarıları ile ölçülmektedir. Piyasada müşteri bulamayan bir ürünün üretimine nasıl devam edilemezse, mezunları iş bulamayan ve işverenler tarafından beğenilmeyen bir üniversitenin ya da bölümlerinin uzun süre açık kalması düşünülemez. O yüzden üniversite yöneticileri ve öğretim üyeleri mezun verdikleri alanlarda iş yapan sektör ile sürekli irtibat hâlindedir ve piyasanın tenkit ve tavsiyeleri dikkate alınır. Gerekirse piyasayı memnun etmek için müfredatta değişikliğe gidilir. O yüzden derslerde gerçek dünya ilişkilerine ağırlık vermek, endüstri ile ortak proje yapmak ve öğrencilerin firmalarda kısmi zamanlı çalışmasına imkân sağlamak çok mühimdir. AB sürecinde Türkiye kendini bu tür uygulamalara hazırlamalıdır (Çengel, 2005). Türkiye bu bağlamdaki benzer uygulamaları ancak 2000'li yılların başında yapabilmiştir.

Türkiye'de STK'lar ile ilgili önemli eleştirilerden biri de, MEB, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarının yeterince iş birliği yapmadığı ve bunun sorunlara sebep olduğu kanaatidir. Bu eleştirilerin de haklı sebepleri vardır. Üniversitelerin

meslekî eğitim veren; meslek yüksekokulları, mühendislik fakülteleri ve teknik eğitim fakülteleri bölümlerinden mezun olanlar ve bunların standartları ile özel kurumların beklentileri farklıydı. Bir başka sorun ise MEB, meslekî eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarını istihdam fazlalığı yüzünden kendi okullarında istihdam edememeye başladı. Bu noktadan itibaren Yüksek Öğretim Kurumu, MEB ve özel kurumlar arasındaki iş birliği zaruret hâline geldi.

Sivil toplumun eğitim sektörüne katkısının çok az olduğu ya da katılımının engellendiği bir diğer ifade ile karar verme süreçlerine dahil edilmediği ile ilgili eğitim çalışanlarında yaygın bir kanaat vardır. Ozan vd (2015) tarafından yapılan araştırmada, STK'ların eğitim politika ve uygulamalarında yer almadığını düşünen çok sayıda görüş, öğretmenlerce ifade edilmiştir. Bu görüşlerde; hükümetlerin STK'ları dikkate almaması, STK'ların etkisizliği, STK'ların amacından uzaklaşması ve hükümetlerin kendi eğitim politikalarını uyguladıklarına dair görüşler öğretmenler tarafından belirtilmiştir. STK'ların eğitim politika ve uygulamalarında yer aldığını düşünen öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, eğitimle ilgili sorunların çözümünde, müfredat programlarının belirlenmesinde ve kalkınma planlarında yer aldığını düşünen öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Bir diğer araştırmada ise Top (1999) eğitim sendikasının kararlara katılma durumlarını araştırmıştır. Buna göre mevcut eğitim sendikaların MEB tarafından alınan olumlu kararlara katıldıkları, ancak tek taraflı alınan kararlara karşı şerh koydukları ve reddettikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, sendikaların karara katıldıklarına dair görüşleri desteklemektedir (Akt. Ozan vd, 2015).

MEGEP Projesi kapsamında hazırlanan Mesleki Eğitimde Sosyal Ortaklığın Geliştirilmesi amacıyla hazırlanan politika belgesi mevcut durum ve gelecekte yapılması gereken çalışmalar ile ilgili detaylı bir rapor sunmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'de mesleki eğitim ve öğretimde yer alan sosyal ortakların mevcut rollerinin değerlendirilmesi, MEB ve sosyal ortak kuruluşlardaki politika yapıcılara AB'deki başarılı sosyal diyalog uygulama modelleri dikkate alınarak mesleki eğitim ve öğretimde sosyal diyaloğun nasıl geliştirileceği yönünde önerilerde bulunmak amaçlanmıştır (MEB, PKM 2007). Bu politika belgesi, eğitim bağlamında kendi alanında Türkiye'de bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Politika düzeyinde geliştirilmesi ve tavsiyelerde bulunması ve bunu MEB eliyle yapması stratejik olarak önemlidir. Türkiye'de sivil toplumun kamuda etkinliğine katkısı bakımından önemli konuların tartışıldığı raporda; AB'de mesleki eğitim ve öğretimde sosyal diyalog deneyiminin analizi ve uygulama örneklerini içeren literatür çalışması, Avrupa Eğitim Vakfı tarafından yayınlanan Türkiye'de mesleki eğitim ve öğretimde sosyal diyalog hakkında Emsal Tarama Raporu, kamu ve özel kuruluşlar tarafından sağlanan belgeler ve paydaşlarla yapılan toplantılar esas alınmıştır. Mesleki eğitim ve öğretimin öncelikli konularından birisi de mesleki eğitim ve öğretimin ulusal, il ve yerel düzeylerdeki sosyal ortakların sorumluluklarının, danışmanlık rollerinin ve karar alma yetkilerinin analiz edilmesidir. Politika belgesinde tartışılan ve MEGEP kapsamında sosyal ortaklar için bir dizi faaliyet ve girişim getirmiş ve bunlara yönelik çalışma gezileri planlanmış ayrıca ulusal ve uluslararası konferanslar düzenlenmiştir (MEB, PKM, 2007). Bu politika belgesi, eğitim bağlamında kendi alanında Türkiye'de bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Politika düzeyinde geliştirilmesi ve tavsiyelerde bulunması ve bunu MEB eliyle yapması stratejik olarak önemlidir.

Bu politika belgesinde ayrıca, Türkiye'de sosyal ortak kurumlar geniş bir şekilde analiz edilmiş bunların mesleki eğitim ve öğretimde sosyal diyalog süreçlerine katılım kapasiteleri tartışılmıştır. Bunlar içerisinde TÜRK-İŞ, HAK-İŞ, DİSK, KAMU-SEN, KESK, MEMUR-SEN gibi işveren kuruluşlarla beraber; TİSK, TESK, TÜSİAD, TÜRKONFED, TOBB ve TZOB sayılabilir. Türkiye'nin AB'ye üyelik sürecinde, eğitim mesleki eğitim ve öğretimin önemli bir bileşeni olan sosyal ortaklara yönelik MEGEP inisiyatifinde hazırlanan politika belgesinin, Türkiye'de sivil toplumun kamuya ait işlerde katılımı, katkısı ve yönetim kurullarında söz hakkı verilmesi gibi önemli ilerlemelerin sağlandığını göstermesi bakımından önemlidir.

Yöntem

Bu araştırmada durum analizi yapmaya imkan tanıyan ve olguları olduğu gibi yansıtan "Betimsel tarama modeli" kullanılmıştır. Çalışmada Avrupa Birliği finansmanlı Temel Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi'nin sivil topluma etkileri açısından, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Kurumsal olarak birçok uluslararası proje belgesi hazırlayan ve uygulayan MEB'in yükümlülüğünü üstlendiği bu süreçlere yönelik değerlendirilmelerde en önemli veri kaynaklarından biri olan insan kaynaklarının/proje çalışanlarının zaman içinde sürekli ve hızlı değişimi nedeniyle ulaşılamaz olmaları, projenin değerlendirilmesinde araştırmacıyı ister istemez tek veri kaynağı olarak dokümantasyon incelemesi üzerinden analiz yapmaya mecbur bırakmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013 s.217).

Nitel araştırmanın amacı bir şeye bütüncül ve derinlemesine bakmak, onu karmaşıklık içinde incelemek ve bağlamı içinde anlamaktır. Bunun için toplanan veriler ayrıntılı ve derinlemesine olmalıdır. Bu yüzden nitel araştırma için tüm resmi aktarmak, yoğun betimleme yapmak önemlidir (Punch, 2005). Nitel araştırmaların amacı, anlamak ve araştırma faaliyetinin sonucu gerçekliği olduğu gibi tanımlamaktır (Kümbetoglu, 2005). Dokümantasyon inceleme yönteminin seçilmesindeki bir başka gerekçe ise dokümanlardan elde edilen verileri betimlemeye, temaları ve örüntüleri ortaya çıkarmaya imkân sağlamasıdır. Bu bağlamda, MEB'in hazırladığı uluslararası proje belgelerinin başlangıç, ilerleme ve

sonuç raporlarının incelenmesi çalışma deseni, bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmeye dayanmaktadır.

Bu çalışmada, bütüncül tek durum deseninde seçilen doküman analizi tekniği, gerekli koşullar sağlanarak yerine getirilmiştir. Bu dokümanlar aşağıdaki süreçlerden geçirilerek incelenmiştir:

Dokümanların analizleri şu aşamalardan geçirilerek yapılmıştır:

- Dokümanlara ulaşma
- Dokümanların orijinalliğini kontrol etme
- Dokümanları anlama
- Veriyi analiz etme
- Analiz sonuçlarını metne dökerek kullanma, aşamalarına göre yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013 s. 217).

Veriyi analiz etme sürecinde, içerik analizi öğeleri birleştirilerek dokümanların tematik analizi sağlanmıştır. Tematik analizle, verilerdeki örüntüler tanımlanmış ve ortaya çıkan temalar analiz kategorisi haline getirilmiştir. Burada içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu, araştırmanın temel soruları ile ilgili bilgiler metne dönüştürülmüş ve kategoriler halinde düzenlenmiştir. Çalışma kapsamında veri toplama amacıyla incelenen dokümanlar, MEB'de, uygulanan projelerde hazırlanan başlangıç raporları, ilerleme raporlarının yanında final raporları gibi metinlerdir.

MEB'de Yürütülen AB Finansmanlı Projelerde STK'ların Etkisi

Avrupa Birliği üyelik sürecinin en önemli etkilerinden biri de devlet kurumlarının STK'lar ile çalışmasını teşvik etmekti. Bu sayede kamuoyundaki eleştirilere cevap olabilecek nitelikte güzel uygulamalar yapıldı. MEB'in organize ettiği ve birçok sivil toplum kuruluşunun ortak olduğu projelere imza atıldı. Bu adımlarla birçok alanda çözülemez gibi görünen sorunlar sivil toplumun da beklentileri karşılanacak şekilde masaya yatırıldı. Türk Eğitim Sistemi'ne kalıcı izler bırakan projelerden, Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), Temel Eğitime Destek Programı (TEDP), Temel Eğitim Projesi II. Faz, Meslekî ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) iyi uygulama örneklerinden gösterilmektedir. Bu projelerin ortak özelliği, Türk eğitim sisteminin ilgili sorunlarının tespitinden çözümüne kadar her safhada özel sektörle iş birliği yapma yoluna gitmesidir. Bu projelerde ortaklık yapan sivil toplum kuruluşu sayısı 24 civarındadır.

Türk Eğitim Sisteminde bir dönüm noktası olan bu projelere bakıldığında; özellikle mesleki eğitim projelerinden TDEP ve MEGEP'te, TÜSİAD, TESK, KESK, DİSK, YÖK, HAK-İş, MEKSA, TİSK, TÜRK-İş, TOBB ve üniversiteler bakanlıkla beraber çalışarak çok güzel bir iş birliği örneği göstermişlerdir. Böylece Türkiye'de meslekî eğitimin gelişmesi için Avrupa Birliği standartlarına uygun rasyonel bir yol haritası çıkarılmıştır. Ayrıca meslek standartları ve meslek analizlerinden hareket edilerek 42 alanda 192 mesleğin eğitim standardı hazırlanarak yeterliliğe dayalı modüler öğretim programları geliştirilmiş ve bu programların yürütülmesine yardımcı olacak modüller hazırlanmıştır. 2004-2005 yıllarında yapılan sektör ve iş analizi çalışmalarında 2, 3 ve 4. düzeylerde toplam 576 mesleğe ilişkin analiz çalışmaları tamamlanmıştır Taslak meslek standartları sosyal ortaklar ve STK ile işbirliği içerisinde hazırlanmış ve Mesleki Yeterlilikler Kurumuna gönderilmiştir. (MEGEP, Nihai Rapor, 2009,30-35). İkincisi, Meslekî Eğitimin Modernizasyonu Projesidir. Bu proje ile birçok üniversitenin teknik eğitim fakültesi araç-gereç bakımından modernize edilmiş ve bugün, teknik eğitim fakültelerinin yerine teknoloji fakültelerinin önerilmesinin yolunu açmıştır. Bu proje MEB, YÖK ve sivil toplum kuruluşları arasında yapılan örnek projelerden biridir. Projenin desteği ile geliştirilen program alanları, önemli paydaşları (MEB, YÖK ve STK'lar) kapsayan bir ihtiyaç analizi aracılığıyla belirlenmiştir (MTEM, Nihai Raporu, 2006). Bu kadar farklı amaçlara hizmet eden sivil toplum kuruluşlarını tek bir ortak payda olan eğitim ve özelde mesleki eğitimin ihtiyaçları bağlamında bir araya getirerek ortak bir hedef oluşturulması AB sürecinin ve MEB'de yürüyen AB finansmanlı projelerin önemli katkıları olarak görülebilir. MEB kendi içindeki bazı rezervlere rağmen, bu yeni çalışma tarzını hemen benimsemiş sivil toplumla olan çalışma kültürünün gelişmesine olumlu yönde büyük katkı vermiş sayılmalıdır.

Üçüncüsü Temel Eğitime Destek Projesi (TDEP)'dir. Bu proje ile bakanlığın çağa cevap veremeyen müfredatı yenilendi ve birçok sosyal projeye destek verildi. Yeni müfredat için dünyadaki başarılı örnekler incelendi, Bakanlığın derin kültüründen yararlanıldı ve bunun üzerine eklendi; konu akademisyenler ve sivil toplum örgütleriyle paylaşıldı. Sonuçta, millî ve evrensel değerleri mezceden bir müfredat ortaya çıkarıldı. Nitekim bu müfredatın sağladığı gelişme, neticelerini verdi. 2009 Avrupa Birliği Müfredatının İlerleme Raporu'na bakıldığında, okul öncesine, ilk ve ortaöğretime katılıma, kız öğrencilerinin okullaşmasındaki çoğalmaya, hayat boyu eğitime ve en önemlisi, matematik, fen bilimi ve teknoloji sınıflarından mezunlarda Avrupa Birliğine ulaşıldığını, hatta yer yer de hedefin geçildiği görülebilmektedir (Birinci, 2009). Bu sayede Türkiye'de eğitim sahasında öğrenci yetiştiren kurumlar olan MEB ve YÖK gibi kurumlar ile buradan mezun olan öğrencileri istihdam eden sivil toplum kuruluşları ilk defa bir arada çalışarak sorunlar karşılıklı iş birliği ile

çözüme kavuşturulmaya çalışılmıştır. Bu bakımdan projelerin hazırlık safhasından bitişine kadar aktif yer alan paydaşların projeler içinde önemli bir yeri vardır.

Avrupa Birliği tarafından finanse edilerek tamamlanan bu projeler için toplam 176,7 milyon avro harcanmıştır. Projelerde ortaklık yapılan 24 Sivil Toplum Kuruluşu ile birlikte hem MEB birimlerinin kendi içinde hem de STK'larla ortak çalışma kültürü geliştirilmiştir (MEGEP, Nihai Rapor, 2009; TEDP, Nihai Raporu, 2007; MTEM, Nihai Raporu, 2006). Risk altındaki çocuklar göz önüne alındığında, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenleri hedef alan "Risk Altındaki Çocukların Saptanmasında Öğretmenin Rolü" başlıklı bir kitapçık yayımlanmış ve rehber öğretmenler için aynı konuda eğitim programları düzenlenmiştir. Rehber öğretmenlere hassas risk altındaki gençleri en iyi şekilde nasıl destekleyebilecekleri konusunda eğitimler verilmiş,sosyal hizmetler, polis, STK'lar ve diğer sivil toplum örgütleri ile sıkı bağlar kurulmuş, sorunların ardında yatan konuların ele alındığı ve katılımcıların bu sorunların üstesinden en iyi nasıl gelinebileceği konusunda stratejiler ortaya konulmuştur (TEDP Nihai Raporu, 2007). Avrupa Birliği finansmanlı Akdeniz Ülkeleri İşbirliği Programı(MEDA) fonları ve devamındaki Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (IPA) fonları MEB merkezli projelerinde ilk defa bu kadar geniş çaplı olarak ilgili STK'ları yürütme ve yönetim kurullarına almış ve söz hakkı vermiştir. TEDP'e aktif olarak katılan sivil toplum kuruluşları temsilcileri şunlardır: UNICEF Erken Çocukluk Gelişimi Programı Proje Koordinatörü, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) Genel Müdür Yardımcısı, Anne Çocuk Vakfı (AÇEV) Ankara Sorumlusu, Eğitim Reformu Girişimi (ERG)(TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, 11). AB finansmanlı bu projelerin hem eğitim alanındai hem sivil tıoplumun gelişmesi bağlamında çok etkili olmasının sebepleri bütçe büyüklüğünden daha çok, eğitimin bütün taraflarının katkısının ve desteğinin alınmış olmasıdır. Bu sayede proje çıktılarının yaygınlaşması ve kabul görmesi MEB'in kurumsal desteği ile beraber çok kolaylaşmıştır.

Türkiye'de yürütülen AB süreciyle, sivil toplumun karar alma organlarına katılım sadece merkezi düzeyde değil yerel yönetimlerde de çok tartışılmış ve uygulama örnekleri oluşturulmuştur. AB ülkelerinde mesleki eğitimin ve öğretimin bölgesel düzeyde idare edilmesine, öğretim programı hazırlanmasına ve mesleki eğitim okullarının yönetimine sosyal ortakların katılımına ilişkin yaygın bir gelenek vardır. Örneğin Danimarka'da yerel işletmelerle işbirliğini arttırmak için sosyal ortaklar mesleki eğitim ve öğretim gören okulların komitelerinde temsil edilmektedir (MEB, PKM, 2007, s.227) Bu süreç ile birlikte Türkiye'de il istihdam ve mesleki eğitim kurulları yönetmelikler düzenlenmiş ve ildeki ilgili sosyal ortakların katılımı ile etkinliği arttırılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Son dönem yapılan araştırmalara bakıldığında; MEB tarafından eğitim çalışmalarında sivil toplum kuruluşlarına yer verilmesine rağmen bu çalışma, sivil toplum kuruluşlarının eğitime yeterince katkı sağlamadığını ve toplumun sivil toplum kuruluşlarına yeterince destek vermediğini ortaya koymuştur (Özan vd, 2015). Bir diğer araştırma sonucunda okul yöneticilerinin, STK'lar ile yeterli sayıda işbirliği ve çalışma yapmadıkları anlaşılmaktadır. Ancak okul yöneticileri bir çağdaş eğilim olarak STK'ların farkındadırlar. Diğer taraftan STK'ların etkinliğini ortaya koyan durumları izledikçe, STK'ların eğitim alanında bulunması gerektiğini de kabul etmektedirler. Ulusal STK'lar, yerel STK'lara göre daha etkin bir işbirliği süreci gerçekleştirmektedirler. Eğitimsel işbirliklerinde iyi organize olmuş ulusal STK'ların organizasyon yeteneği, uzmanlık ve deneyim gücü ile malî yapısı belirleyici olmaktadır. STK'lar ile işbirliği süreçleri derinleşmediğinden muhtemel sorunlar da kimlik kazanmamıştır (Karata, 2013). AB süreci, Türkiye'nin özellikle de MEB'in bu eleştirilere yönelik çalışmalarına önemli katkılar vermiştir. Bunu da MEB'in kendi ihtiyaçları için hazırladığı ve AB destekli projeler vasıtasıyla yapmıştır.

MEB'in hazırladığı AB ve Dünya Bankası finansmanlı uluslararası projelerin büyüklüğü son 24 yılda organize ettiği projelerle bir milyar doların üstünde bir yatırım hacmine ulaşmıştır. Tamamlanan projelerle; okul öncesi eğitimin müfredatı yenilenmiş, ilköğretim müfredatı, öğrenci merkezli ve yapılandırıcı anlayışla geliştirilmiş, meslekî eğitimde sektöre dayalı esnek modüler eğitim sistemi geliştirilmiş, orta öğretimdeki alanların eğitim standartları belirlenerek müfredatı güncellenmiş, yaklaşık 400 bin civarında kişiye farklı konularda eğitim verilmiş,1800 den fazla derslik inşa edilmiş, 3200 civarında eğitim kurumunun güçlendirme ve onarımı yapılmış ve 250 milyon dolarlık eğitim materyali satın alınarak okullarımıza dağıtımı sağlanmıştır (Akyüz, 2015). Son yıllarda sivil topluma yönelik yapılan çalışmalar kısmen de olsa sonuç vermiş ve daha ilerisi için öneriler geliştirilmiştir. STK'ların eğitim alanında geliştirilecek konularda söz sahibi olması için son yıllarda ortaya çıkan işbirliği yaklaşımın artarak devam ettirilmesi için siyaseten "samimî", "şeffaf" ve "ön yargısız" bir toplumsal katılım geleneği oluşturmalı ve bu katılımı, yasal olarak da desteklenmelidir. Politikaların belirlenmesinde, ilgili STK'ların sunduğu öneriler, karşılaştırmalı yayınlar halinde herkesin bilgisine sunulmalıdır. Bürokratların, kişisel tutumlarından kaynaklanan sorunları ve sonuçlarını ortaya çıkaracak bir araştırma yapılmalı ve bu araştırma neticesinde çözümler üretilmelidir (Karataş, 2013).

AB destekli MEB Projeleri sivil toplumun katılımı ve katkısı bakımından başarılı olmuştur. Bunun sebebi ise, MEB'in çalışmalarına AÇEV, UNICEF, Dünya Bankası, Eğitim Reformu Girişimi gibi STK'ların ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, DPT, SHÇEK gibi ilgili kurumların katılımlarının Proje'nin yapılanmasının işlevselliğini arttırmıştır. Yine bu

kapsamda MEB projelerinin işlevsel olmasının başka bir sebebi ise bölgesel ve merkezi yapılanmanın birbiriyle olan uyumu, proje süresince katılımcıların sürekli katılımları, iç paydaşlar olarak MEB birimleri ve dış paydaşlar ilgili kamu kurumları ve özel kuruluşları, ticaret-sanayi ve meslek odaları, işçi ve işveren konfederasyonları, STK'ların aktif katılımının olmasıdır.

MEB'in bütün uluslararası projelerinin hazırlanmasından sorumlu ve 652 Sayılı KHK ile kaldırılan mülga Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nın Türk eğitim sistemine en önemli katkılarından birisi de Bakanlık birimlerinin kendi içinde ve sivil toplum kuruluşları ile birlikte, çalışma kültürünü geliştirmiş olmasıdır. MEB içerisinde kurulan Sosyal Ortaklar ve Projeler Daire Başkanlıkları AB süreci ile başlayan ve TDEP, MEGEP ve MTEM ile devam sivil toplum çalışmalarının işlevsellik kazandığının somut örneklerinden birisidir (652 Sayılı KHK). Amaçları itibarıyla farklı birçok sivil toplum kuruluşu, Başkanlığın organize ettiği projelerde beraber çalışarak karşılıklı iş birliği ile yılların biriktirdiği sorunları çözme yolunda önemli mesafeler kat etmişlerdir.

Sivil toplum kuruluşlarının devlet kurumları ile yapılan projelerde ortaklık yapması, kurumlar arasındaki bağı canlı tutarak iş birliğinin kökleşmesine ve derinleşmesine önemli bir katkı sunacaktır. Avrupa Birliği'nin sivil toplumun gelişmesine destek olması ilkeseldir ve bütün üye ve aday ülkelerde aynı yaklaşımı benimsemiştir. Bu sayede kendi içinde ve çevre ülkelerde STK'larla ilgili bir konsensüs sağlamıştır.

Öneriler

Devlet gücünü kullanan ve eğitim sektörünün belirleyici merkezlerinden olan MEB'in sivil toplum kuruluşlarından yararlanması ve onlara katkı sunması kurumsal sosyal ortaklar daire başkanlıklarının kurulması önemli bir aşama kaydetmiştir. MEB'in bunu politika belirleme süreçlerinde kurumsal hale getirmelidir. Buna uygun mekanizmaları sivil toplumun yararına genişletmeli, yürütme ve danışma kurulları gibi karar verici organlarda sürekli hale getirmelidir. STK'lar eğitim süreçlerine ilişkin kazanımlarını sadece haklar bağlamında değil, politika belirleme süreçlerine etkinlik alanlarında da yoğunlaşmalıdır. Bu sürçlerde alınacak ortak kararlar ile ileride yaşanması muhtemel tartışmaların da önüne geçebilecektir.

Kaynakça

Akyüz, Ü. (2012). *Millî eğitim bakanlığınca tamamlanmış Avrupa Birliği eğitim projelerinin yönetici ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akyüz, Ü. (2015). Türkiye'de eğitim politikaları. A. Gümüş (Ed.), *Türkiye eğitim politikalarında uluslararası kuruluşların/raporların ve yabancı uzmanların yeri* (s.110-166). Nobel, İstanbul

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimler sözlüğü.* Tek Ağaç, Ankara.

Birinci, N. (2009). 2010 MEB Bütçesi. *TBMM Tutanakları.* http://www.tbmm.gov.tr/tutanak/donem 23/yil4/ham/b03701h.htm

Çengel, Y. (2005). AB sürecinde rasyonel eğitime geçiş: vizyon misyon. *Millî Eğitim Dergisi,* 167.

ETF (2004). *Peer review report: Social dialogue in vacational education and training and employment in Turkey, Torino. Europan training foundation.* (Emsal Tarama Raporu; Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğreitm ve İstihdamda Sosyal Diyalog. Avrupa Eğitim Vakfı.

Karataş, İ. H. (2013). Türk eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşlarının STK'ların konumları ve işlevlerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi,* 198.

MEGEP Başlangıç Raporu (2003) *Türkiye'de mesleki eğitim ve öğretim sistemini güçlendirme programı. (Nihai Rapor).* (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR). (Avrupa Temsilciliği ve Yararlanıcılar Tarafından Onaylanan Şekli).

MEGEP Mesleki Eğitimde Sosyal Ortaklığın Geliştirilmesi Politika Belgesi (2006). *Türkiye'de mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (*MEGEP) Ankara.

MEGEP Nihai Rapor (2009). *Türkiye'de mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi programı'nın (MEGEP) etki değerlendirmesi için teknik destek*, Sözleşme No 2008/161382 Cilt 1: Nihai Özet Rapor, IBF Uluslararası Danışmanlık Firması

TEDP Başlangıç Raporu (2002-2007). *Temel eğitime destek projesi. Cilt. 1 Bölümler: A.1-d.5. (*Sözleşme No: Deltur/MED TQ/03-02).

TEDP(2007). *Nihai raporu.* MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Ankara.

MTEM Nihai Rapor (01 Temmuz 2003- 31 Aralık 2006). *Mesleki ve teknik eğitimin modernizasyonu projesi.* (Europe Aid/ 112758/ C/SV/TR).

MTEM Etki Değerlendirme Analitik Raporu (2007). *Milli eğitim bakanlığı, projeler koordinasyon merkezi başkanlığı, mesleki ve teknik eğitimin modernizasyonu projesi,* Europe Aid/112758/C/SV/TR. Avrupa Eğitim Vakfı.

Özan, M.B., Polat, H. Şener, G. (2015). Sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 25(1), 59-70.

Parlamenter Danışmanları Derneği (PDD) (2009). *Türkiye'de yasa yapma süreçlerine etkin sivil katılım projesi,* http://www.tbmmdanismanlari.org/index.php/2009/12/29/yasama-faaliyetlerine-etkin-sivil-katilim-projesinin-raporlari-pdd-tarafindan-komisyonlara-sunuldu/ 29.11.2022 tarihinde alınmıştır.

Winteron, J. (2000). Social dialogue over vacational training in market-led system. *İnternational Journal of Training and Development,* 4 (1). 26-41.

Winteron, J. (2003). *Social dialogue and vacational ttraining in the EU: Analysis of a cedefob survey,* Thessalonoki: CDEFOB, June. (AB'de Sosyal Diyalog ve Mesleki Eğitim: CEDEFOB Çalışmasının Analizi. Selanik

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

İlkokul Öğrencilerinin Yazma Tutukluklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT
Akdeniz Üniversitesi

Rukiye ÜSTÜNEL
Akdeniz Üniversitesi

Gizem ÖZEL
Akdeniz Üniversitesi

Özet

Yazma, zihindeki duygu, düşünce, istek, olay ve bilişsel süreçlerin belirli sembol ve işaretleri kullanarak kalıcılığını sağlamaktır. Ancak yazılı anlatıma ilişkin bilgi eksikliği, konu hakkında bilgi eksikliği, sözcük dağarcığı gibi bilişsel ve yazma konusunda isteksizliği ya da motivasyon düşüklüğü vb. veya öğretmen beklentisinin net olmaması ya da beklentisinin yüksek olması, modelleme yoluyla etkili bir öğretim süreci sunmaması gibi yazmaya başlayamaması veya yazısını geliştirip tamamlayamamasına; bir başka ifade ile yazma tutukluğuna neden olabilmektedir. Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin yazma tutukluğunu ortaya koymaya yönelik İlkokul Öğrencilerine Yönelik yazma tutukluğu Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Cronbach alfa katsayısı, CFA, DFA analizlerine göre 9 madde tek faktörden oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca ilkokul öğrencilerinin yazma tutuklukları cinsiyet ve sınıf değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul öğrencilerinin yazma tutukluğu cinsiyete göre farklılaşmazken sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimler: İlkokul öğrencileri, yazma, yazma tutkusu

Giriş

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi, okulda kazanılan ve geliştirilen bir beceridir. Yazma becerisi temel beceriler içerisinde en zor kazanılan beceri olarak görülmektedir. Yazma anlamlı bir bütünlük, tutarlılık, kelime seçimi ve kullanımı, yazım ve noktalama ile ilgili kurallar, bağlaçların doğru kullanımı, kâğıt düzeni; yazma biçimi, kompozisyon düzeni (giriş-gelişme-sonuç), ana düşünceyi destekleyici fikirler ve ayrıntılar, tema, bakış açısı, düşünme ve ifade etme gibi birçok değişkenin etkili kullanımını gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin zorlanmalarının nedeni öğrencinin yazılı anlatıma ilişkin bilgi eksikliği, konu hakkında bilgi eksikliği, sözcük dağarcığı gibi bilişsel ve yazma konusunda isteksizliği ya da motivasyon düşüklüğü gibi duyuşsal özellikleri ile birlikte öğretmen beklentisinin net olmaması ya da beklentisinin yüksek olması, modelleme yoluyla etkili bir öğretim süreci sunmaması ya da öğrenciye performansına ilişkin geribildirim sunmaması gibi nedenlerle öğretmen kaynaklı olabilir (Çakır, 2010, Evans,2001, Kutluca Canbulat,2020, Tok ve Ünlü,2014). Öğrencilerin sayılan bu zorlanma durumları ile yazmaya başlayamamasına veya yazısını geliştirip tamamlayamamasına; bir başka ifade ile yazma tutukluğuna neden olabilmektedir.

Tutukluk, bir eylemin, işin düzgün işlememe durumudur TDK (2022). Bir başka ifade ile bir eylemin olması gerektiği gibi olmaması halidir. Yazma tutukluğu yazmaya başlama ve yazmayı devam ettirmedeki başarısızlık veya yeteneksizlik (Rose,1984), yazma becerisinin durma noktasına gelmesi (Huston, 1998); kaygı ve sıkıntıdan kaynaklanan yazmaktan kaçınma veya yazmak istememe durumu (Boice, 1993) olarak açıklanabilmektedir. Yazma tutukluğu olan birey yazı yazmayı istese bile yazamayabilir veya yazdıkları istenilir nitelikte olmayabilir (Poff, 2004). Dolayısıyla yazma tutukluğu bireylerin öğrenim hayatlarında veya yazı yazmayı gerektiren durumlarda sıkıntı yaşamasına neden olabilir. Bu nedenle henüz yazma edinimin başlangıcında olan ilkokul öğrencilerinin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve davranışlar geliştirebilmesi için yazma konusunda tutukluk yaşayıp yaşamadıkları ve eğer yazma tutukluğu yaşıyorlarsa tutukluklarının nedenlerinin belirlenmesi ve yazma eğitimi sürecinin belirlenen unsurlar açısından planlanması gerekir. İlkokul Türkçe Öğretim Programının (MEB, 2019) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine göre belirlenmiş sekiz anahtar yetkinlikten biri olan ve "kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmak" şeklinde ifade edilen "Ana dilde iletişim" konusunda öğrencilere yetkinlik kazandırma amacı vardır. Bu amaç yazma eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini engelleyen faktörlerin belirlenmesinin yazma eğitimi sürecinin etkili bir şekilde planlanabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın iki amacı vardır. Birincisi İlkokul öğrencilerinin yazma tutukluğunu belirleyebilmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek, ikincisi ise ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının ardından öğrencilerin yazma tutukluklarını cinsiyet ve sınıf seviyesi açısından incelenmektir. Bu ikinci amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki soruya cevap aranmıştır: İlkokul öğrencilerinin yazma tutukluk düzeyleri cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

Yöntem

Ölçek geliştirme sürecinde bir ölçek için oluşturulan maddelerin nasıl şekilleneceği var olan yapının tam olarak ne olduğu, kaç gizil değişken (faktör) olduğu ve hangi maddelerin hangi faktörlere yüklendiği veya ölçülmek istenen özellikte var olan gizil yapıyı ortaya koymak için Açımlayıcı Faktör Analizinden (AFA) (Brown, 2006; Schumacker & Lomax, 2010); ölçek maddelerinin yapı geçerliliği için ise AFA yapılan veri setinden farklı bir veri seti kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmalıdır (Schumacker ve Lomax, 2010; Akt: Orçan,2018). Bu nedenle ilkokul öğrencilerinin yazma tutukluklarına ilişkin geliştirilmek istenen yazma tutukluğu ölçeğinin yapı geçerliği için Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarını belirlemekiçin ise Cronbach Alfa, iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Araştırmanın açımlayıcı faktör analizi ve madde analizi çalışmaları SPSS paket programıyla gerçekleştirilirken; doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları ise LISREL paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizi sonucunda ilkokul öğrencilerinin yazma tutukluklarının cinsiyet ve sınıf düzeyi ile ilişkisini ortaya koymak için değişkenler arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini belirlemek için kullanılan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Açımlayıcı faktör analizi için 217 Doğrulayıcı faktör analizi için ise 227 ilkokul 3 ve 4. Sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulgular kısmında İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutukluğu Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleri ile yazmaya ilişkin tutukluklarının cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından ilişkisi ile ilgili bulgulara yer verilecektir.

Hazırlanan ölçeğin faktör analizi için uygunluğunu belirleyebilmek için KMO ve Barlett Testi ile ölçeğin faktör analizine uygunluğu sınanmıştır. Tablo 2'de ölçeğin KMO değerleri ve Barlett testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1.

KMO VE Barlett Küresellik Testi

Ölçek	Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri	Barlett Testi	df	sig
İÖYT	.903	713,187	36	.000

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin KMO değerinin 0.80'in üzerinde olması, veri setinin faktör analizi için uygun olduğu göstermektedir. Kaiser (1974) 0,5 oranını kabul edilebilir bir kesim noktası olarak ifade etmiş, KMO değerini 0,5- 07 arası orta, 0,7-0,8 arası iyi, 0,8-0,9 arası çok iyi ve 0,9 üzerini süper- mükemmel şeklinde sınıflamıştır (Akt: Çolakoğlu ve Büyükekşi, 2014). Ölçeğin KMO değerinin .90'ın üzerinde olması değerlerinin mükemmel olduğunu gösterir (Çokluk, vd.,2012). Bu değer ölçek için faktör analizi yapılabileceği şeklinde yorumlanmıştır

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesi sürecinde ilk olarak ölçeklerin ortak varyans sonuçları elde edilmiştir. Ölçeklerin ortak varyans sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2.

ÖYT Ortak Varyans Tablosu

	Özdeğerleri	Karekök değeri
t1	1,000	,515
t2	1,000	,564
t3	1,000	,439

t4	1,000	,409
t5	1,000	,537
t6	1,000	,411
t7	1,000	,573
t8	1,000	,517
t9	1,000	,499

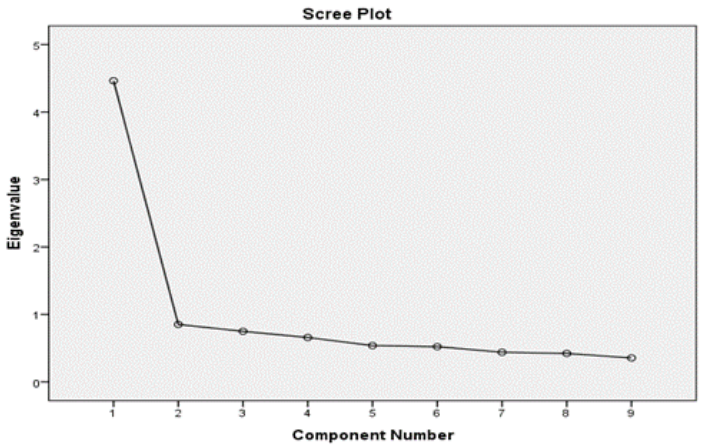
Ölçekte yer alan maddelerin faktörlerce açıklanan ortak varyansın 0.10'dan küçük olmaması gerekir (Çokluk vd, 2012). Tablo 2 incelendiğinde, her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları incelendiğinde 0.10'un altında madde olmadığı görülmektedir. Bu durum maddelerle ilgili bir sıkıntı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3 incelendiğinde tek faktör önerildiği görülmektedir. Madelerin varyansa katkı yüzdeleri incelendiğinde faktörün 49,599 oranında katkı sağladığı görülmektedir. Yamaç birikinti grafiği de ölçeğin kaç faktörlü bir yapıdan oluştuğuna karar verebilmek için incelenmesi gereken bir başka unsurdur (Çokluk vd, 2012). İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutukluğu Ölçeğinin yamaç birikinti grafiği Şeki1 1'de görülmektedir.

Tablo 3.

İÖYT Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

	Başlangıç özdeğerleri			Belirlenen sayıda Faktöre İlişkin değerler		
Bileşenler	özdeğer	Açıklanan varyans yüzdesi	Toplamı açıklanan varyans yüzdesi	özdeğer	Açıklanan varyans yüzdesi	Toplamalı açıklanan varyans yüzdesi
1	4,464	49,599	49,599	4,464	49,599	49,599
2	,852	9,463	59,062			
3	,750	8,331	67,393			
4	,658	7,310	74,703			
5	,538	5,982	80,685			
6	,522	5,805	86,490			
7	,439	4,880	91,370			
8	,422	4,684	96,054			
9	,355	3.946	100,000			



Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1'de yer alan Yamaç birikinti grafiğine göre de ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri de Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

İÖYT Bileşenler Matrisi Tablosu

Maddeler		Faktör yükleri
t7	Güzel ve okunaklı yazmaya çalışırken yazmayı düşündüğüm cümleleri unuttuğum için yazımı bitirmekte zorlanırım.	,757
t2	Metin türlerine göre (hikâye edici veya bilgilendirici) nasıl yazacağımı bilmediğim için yazmaya başlamakta zorlanırım.	,751
t5	Yazdığım bir cümleyi diğer cümleye bağlamakta zorlanırım.	,733
t8	Yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmeye çalışırken yazmayı düşündüğüm cümleleri unuttuğum için yazımı tamamlamakta zorlanırım.	,719
t1	Yazdıklarımı benden başka kimsenin okumayacağını ve yazdıklarımın defterde kalacağını düşündüğümde boşuna yazacakmışım gibi hisseder ve yazmaya başlamakta zorlanırım	,718
t9	Yazdıklarımı birçok defa silip yeniden yazmaya çalıştığım için yazımı tamamlamakta zorlanırım.	,707
t3	Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşündüğümde yazarken zorlanırım.	,663
t6	Giriş, gelişme ve sonuç paragraflarını yazarken zorlanırım.	,641
t4	Duygu ve düşüncelerimi anlatmak için doğru sözcükleri bulmakta zorlanırım.	,639

Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0.757 ile 0.639 aralığında değiştiği ve tüm maddelerin yük değerleri için kabul noktası .32'yi (Çokluk vd.,2012) karşıladığı görülmektedir. Dolayısıyla tek boyut ve 9 maddeden oluşan İÖYT son halini almıştır.

Güvenirlik Analizleri

Bilimsel bir araştırmada toplanan bilginin doğruluğu ölçme aracının geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Uyumaz ve Çokluk,2015). Bu nedenle çalışmada doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarından önce Tablo 6'da da görüldüğü gibi ölçeğin Cronbach Alfa, iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 6.

İÖYT İç Tutarlılık Katsayısı

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı	N
Yazma tutukluk	,872	9	217

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .872 olduğu görülmektedir. Özdamar'a (1999) göre ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı; .80≤ α <1.00 aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Dolayısı ile İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutukluk Ölçeğinin güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

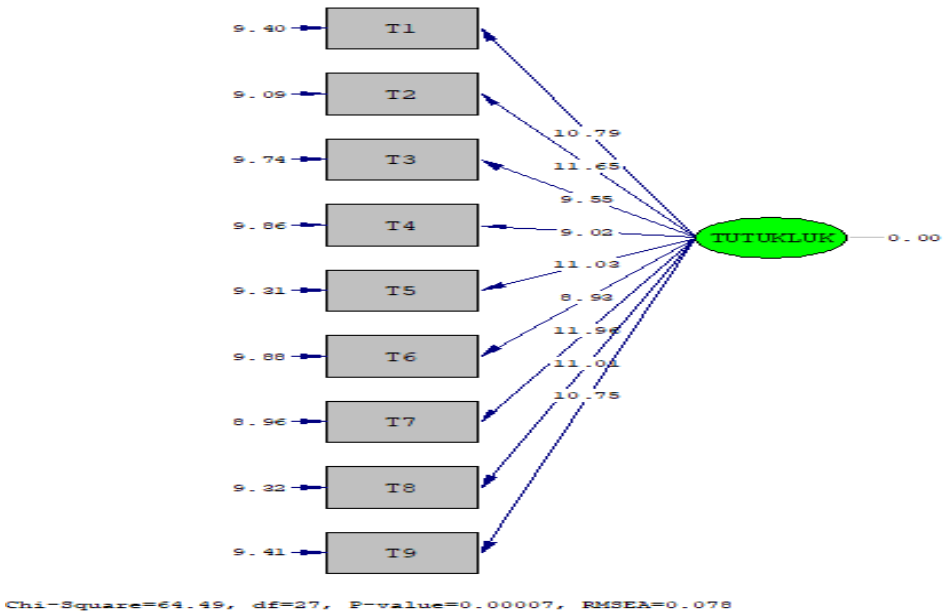
Ölçeğin belirlenmiş faktöriyel yapısının geçerliliğini değerlendirmek (Floyd ve Widaman,1995; Kline,2005), daha önceden ve elde edilen verinin ne oranda uyuştuğuna ilişkin ayrıntılı istatistikler sunmak için (Sümer, 2000) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sosyal bilimlerde doğrulayıcı faktör analizi için korelasyon ve kovaryans matrislerinden tercihen birinin kullanılması uygun görülmektedir (Çokluk vd., 2012). Bu çalışmada yapının doğrulanması sürecinde kovaryans matrisleri kullanılmıştır.

Tablo 7.

İÖYT Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Standartlaşmış yükler	Hata varyansı	R^2
1	0.54	0.36	0.45
2	0.60	0.36	0.50
3	0.52	0.47	0.37
4	0.48	0.44	0.34
5	0.55	0.35	0.46
6	0.48	0.47	0.52
7	0.59	0.32	0.52
8	0.53	0.33	0.46
9	0.58	0.42	0.45

DFA sonucunda raporlanan standartlaştırılmış yük değerleri her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonu göstermektedir ve korelasyon katsayısının 0.30'un altında olmaması gerekir çünkü değerin .30'un altında olması düşük düzeyde ilişki olduğuna işaret eder (Büyüköztürk, 2011). Tablo 7 incelendiğinde İÖYT standartlaşmış yüklerinin 0.30'un üstünde olduğu görülmektedir. R^2 ise açıklanan varyansı, gizil değişkene ilişkin varyansın ne kadarının gözlenen değişken tarafından açıklandığını ifade eder başka bir deyişle her bir değişkende açıklanan varyansı verir (Şimşek,2007). R2 en çok (.52), en az ise (.34) açıklanmıştır. Şekil 2 'de İÖYT ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi yol (path) diyagramı sunulmuştur.



Şekil 2. İÖYT Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol (Path) Diyagramı

Ölçeğin beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumu incelemek için.uyum iyiliği indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği endeksi (AGFI), normlanmış uyum endeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), kök ortalama kare artık (RMR), standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR) ve kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA) gibi alternatif uyum indeksleri kullanılır (McDonald & Moon-Ho, 2002; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Joreskog ve Sörbom, 2001, Brown,2006; Tabachhnick ve Fidell,2001,Hooper, Coughlan & Müllen,2008). Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi kapsamında; GFI, NFI, CFI, RMR, SRMR ve RMSEA değerleri dikkate alınmıştır. İÖYT uyum indeksi değerleri ve uyum düzeyleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.*

Önerilen Modellerin Uyum Değerleri ve İÖYT Uyum Düzeyleri

Uyum İndeksi		İÖYT	Kaynak
x^2/sd	2,3	Mükemmel	(Kleine,2005)
RMSEA	0,07	İyi	(Steiger,2007)
SRMR	0.04	Mükemmel	(Brown,2006;Bryn,1994)
RMR	0.03	Mükemmel	(Brown,2006;Bryn,1994)
GFI	0.94	İyi	(Schumacker ve Lomax,1996; Cughlan ve Müllen,2008; Sümer,2000)
NFI	0,96	Mükemmel	(Kelloway,1989; Schumacker ve Lomax,1996; Sümer,2000;Tabachnick ve Fidell,2001;Thompson,2004)
CFI	0,98	Mükemmel	(Hu ve Bentler,1999; Sümer,2000)

*Bu tablo Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'ün (2012) aktardığı uyum değerlerine göre hazırlanmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde İÖYT ölçeğinin uyum değerlerinin genel olarak iyi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir.

İlkokul Öğrencilerinin Öğrencilerin Yazma Tutukluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma tutukluklarının hangi düzeyde olduğu ve cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile ilişkisine ilişkin bulgular Tablo 9, 10, 11 12 ve 13'te yer almaktadır.

Analize başlamadan önce veri setinin dağılımının normal olup olmadığının test edilmiştir.

Tablo 9.

Normalliğin Sınanması

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
Cinsiyet toplam iöyt		Statistic	df	sig	Statistic	df	sig
	Kız	,143	109	,000	,943	109	,000
	Erkek	,126	118	,000	,945	118	,000
Sınıf toplamiöyt	3. sınıf	,183	39	,002	,945	39	,055
	4. sınıf	,112	188	,000	,925	188	,000

Tablo 9'da görüldüğü gibi anlamlılık değeri 0,05ten küçük olduğu için verilerin normal dağılmadığı söylenebilir (Kilmen, 2015). Bu nedenle veri analizinde ikili karşılaştırmalar yapmaya uygun parametrik olmayan veriler için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Table 10.

Cinsiyete Göre Yazma Tutukluğu Düzeylerine İlişkin Betimsel Istatistikler

	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	Ss
Kız	109	9,00	27,00	18,6230	5,32127
Erkek	118	9,00	27,00	19,9599	4,88821

Tablo 11.

Yazma Tutukluluğunun Cinsiyete göre İncelendiği Mann Whitney U Testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ort	Z	p
İÖYT	Kız	109	106,21	-1,722	,085
	Erkek	118	121,20		
	Total	227			

Tablo 10 ve 11 incelendiğinde erkek öğrencilerinin yazma tutukluk puan ortalamalarının ($\bar{X}$= 19,9599) kız öğrencilerinin puanlarından ($\bar{X}$ = 18,6230) daha yüksek olduğu; Tablo 11 incelendiğinde ise yazma tutukluk düzeylerinin cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşamadığı görülmektedir

Tablo 12.

Sınıf Düzeyine Göre Yazma Tutukluğu Düzeylerine Ilişkin Betimsel Istatistikler

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation

YT	3. sınıf	39	10,00	25,00	16,1876	3,73333
	4. sınıf	188	9,00	27,00	19,9673	5,15222

Tablo 13.

Yazma Tutukluluğunun Sınıf Düzeyine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra ort	Z	p
YT	3. Sınıf	39	70,38	-4,566	,000
	4. sınıf	188	123,05		
	Total	227			

Tablo 12 ve Tablo 13 incelendiğinde 4. Sınıf öğrencilerinin tutukluk puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 19,9673) kız öğrencilerinin puanlarından ($\bar{X}$ = 16,1876) daha yüksek olduğu; ilkokul öğrencilerinin yazma tutuklukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyindeki bu farklılaşmanın etki büyüklüğü r = 0,30 (-4,566/√227) olarak hesaplanmıştır. Bu değer sınıf düzeyinin yazma tutukluğu üzerinde orta düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir (Kilmen,2015).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin yazma tutukluğunu belirleyebilmek için geliştirilen İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutukluğu Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin 9 maddeden oluşan tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin varyansa katkı yüzdeleri incelendiğinde % 49,599 oranında katkı sağladığı görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0.757 ile 0.639 aralığında değiştiği ve tüm maddelerin yük değerleri için kabul noktası .32'yi (Çokluk vd.,2012) karşıladığı görülmektedir. İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutukluk Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .872 olarak hesaplanması nedeniyle güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir (Özdamar, 1999). Karşılaştırılan uyum değerleri açısından incelendiğinde ise İÖYT ölçeğinin uyum değerlerinin (x^2/sd =2,3 RMSEA = 0,07, SRMR= 0.04, RMR = 0.03, GFI = 0.94, NFI=0,96 ve CFI; 0,98; akt: Çokluk ve diğerleri,2012) genel olarak iyi olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ölçeğin tek faktörlü faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin yazma tutukluklarının cinsiyet ve sınıf düzeyi ile ilişkisi incelendiğinde yazma tutukluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, sınıf düzeyine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın ise etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Bilişsel yazma modeline göre yazma eylemi görev ortamı, yazarın uzun süreli belleği ve yazma süreci olmak üzere üç bileşenden oluşur. Bu üç bileşenle ilgili sorun yaşaması öğrencinin yazma sürecinde zorlanmasına neden olabilir. Örneğin Görev ortamını etkileyen en önemli unsur konu, ikinci önemli unsur ise metnin kendisidir. Yazma süreci ilerledikçe yazarın konuyu bir metnin amacına göre sınırlandırması ve yazdığı her ifadeyi öncekilerle tutarlı bir şekilde ilişkilendirmesi gerekir. Bilişsel yazma modelinin ikinci bileşeni, yazarın uzun süreli belleğidir. Uzun süreli bellek yazma için gerekli olan doğru bilgiye ulaşmak ve elde edilen bilgiyi metne uygun şekilde aktarabilmek için yazma sürecine hizmet eder. Bilişsel yazma modelinin üçüncü bileşeni yazma sürecidir. Yazma süreci planlamayı, metinselleştirmeyi ve gözden geçirmeyi içerir. Bu aşamalarda aşamalarında yazarın bir amaç belirlemesi, fikir üretmesi ve üretilen fikirler arasından seçim yapması (Flower ve Hayes, 1981)ulaşılan fikirleri yazı diline dönüştürüp metinleştirmesi; gözden geçirme aşamasında metnin amaca uygun ilerleyip ilerlemediğini anlamaya yönelik okumalar yapması ve yazım ve noktalama hataları açısından metni düzeltmesi beklenir (Flower ve Hayes, 1981).Yazma sürecinde eğer yazar örneğin dil bilgisi ile ilgili sorunlar yaşıyorsa, metinleştirme aşamasında da fikir üretme ve düzenleme konusunda zorluklar yaşayabilmektedirler (Akt; Bayat ve Şekercioğlu; 2014). Yaşanılan bu zorluklar nedeniyle öğrenci yazma sürecini tamamlamakta zorlanabilir ve tutukluk yaşayabilir. Bazı öğrenciler yazma işinin başında tutukluk yaşarken bazıları ortasında bazıları ise sonuç kısmında tutukluk yaşayabilmektedir (Yıldız, 2016). Yazma tutukluğunun sınıf düzeyine göre farklılaşması 4. Sınıf öğrencilerinin görev ortamı, uzun süreli belleğini etkin şekilde kullanabilmesi ve yazma sürecinin planlama, metinleştirme ve gözden geçirmesini etkileyen yazılı anlatıma ilişkin (kelime seçimi ve kullanımı, yazım ve noktalama ile ilgili kurallar, kâğıt düzeni kompozisyon düzeni (giriş-gelişme-sonuç) gibi) ya da konu alanı ile ilgili bilmesi gereken daha çok unsur olmasından başka bir deyişle daha fazla kazanıma ulaşmasının beklenmesinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Öneriler

Öğrencilerin yazma eylemindeki yaşadığı zorluklar, yazmaya karşı tutumlarını öz-yeterliklerini ve öz düzenleme becerilerini etkileyebileceği düşünüldüğünde ilkokul öğrencilerinin yazma tutuklukları, yazmaya ilişkin öz yeterlikleri, öz-düzenleme becerileri motivasyonları, tutumları ve yazma becerisine ilişkin bilgi düzeyleri ile ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin yazma tutuklukları çevresel faktörlerin etkisiyle de ortaya çıkabilir. Bu nedenle aile, öğretmen, okul ortamı gibi çevresel faktörler ile ilişkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akkaya, A., & Doyumağaç, İ. (2020). Türkçe eğitiminde temel kavramlar. Ahmet Zeki Güven (Ed.). *Türkçe eğitimine genel bir bakış,* 21-38.

Baştuğ, M. (2014). Öğrencilerin Türkçe dersi başarı notu oluşturulma şeklinin dil becerileri açısından incelenmesi: bir eksiklik olabilir mi?

Bayat, N. ve Şekercioğlu, G. (2014). Defining the psychometric properties of the writing sensıtivity scale and analysing writıng sensitivity with regard to different variables. *International Journal of Language Academy.* 2(3), 283/301.

Boice, R. (1993). Writing blocks and tacit knowledge. *The Journal of Higher Education*, 64(1), 19-54.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, EK (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi. Ankara

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.

Evans, J. (2001). *Introduction: learning and teaching the complexities of writing. In Janet Evans (Ed.),Writing in the Elementary Classroom: A Reconsideration*. Portsmout, NH: Heinemann.

Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536.

Huston, P. (1998). Resolving writer's block. *Canadian Family Physician*, 44, 92-97.

İşeri, K. (2010). Evaluation of the writing disposition of elementary school sixth grade students. *New Educational Review* 22(3-4), 295-305.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım,

Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.

Kutluca Canbulat, A.N. (2020). Yazma geribildirim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 8(1), 20-36

MEB (2019). *İlkokul Türkçe Öğretim Programı.* http://mufredat.meb.gov.tr

Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* 9(4), 413-421.

Özdamar, K. (1999). *Paket programları ile istatistiksel veri analizi*. Kaan Kitabevi, Eskişehir.

Piazza, C. L., & Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 275-286.

Poff, S. I. (2004). *Regimentation: A predictor of writer's block and writing apprehension.* University of Southern California.

Rogers, L. A., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879.

Schultz, K. ve Fecho, B. (2000). Society's child: Social context and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 51-62. doi:10.1207/s15326985ep3501_6

Şimşek, Ö. F. (2007). *Bilimsel araştırma ve yapısal eşitlik modeli*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

TDK (2022). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. https://sozluk.gov.tr adresinden alınmıştır.

Uyumaz, G., & Çokluk, Ö. (2016). Likert tipi ölçeklerde madde düzeni ve derecelendirme farklılıklarının psikometrik özellikler ve yanıtlayıcı tutumları açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 9(3).

Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 979-992.

İlkokul Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Yüklemeleri

Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT
Akdeniz Üniversitesi

Gizem ÖZEL
Akdeniz Üniversitesi

Rukiye ÜSTÜNEL
Akdeniz Üniversitesi

Özet

Henüz yazma ediniminin başlangıcında olan ilkokul öğrencilerinin yazma performanslarına ilişkin yüklemelerinin bilinmesi bir başka deyişle öğrencilerin iyi yazıp yazamamalarının nedenlerinin bilinmesi yazma eğitim sürecinin yapılandırılması açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmada ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin nedensel yüklemelerinin belirlenebilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen ilkokul öğrencilerine yönelik iki formdan oluşan nedensel yükleme ölçeklerinin, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının ardından öğrencilerin yazma tutuklukları cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenleriyle ilişkisini incelemektir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından geliştirilen ilkokul öğrencilerine yönelik iki formdan oluşan nedensel yükleme ölçeğinin, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapı geçerliği sınamaları AFA, DFA geçerlik analizleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin güvenirliği ile ilgili olarak Cronbach Alfa güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek İyi yazabilirim ve iyi yazamam olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. YNY Form 1 "iyi yazabilirim, çünkü…" ile başlayan 17 madde ve "çaba, öğretmen, aile desteği ve kitap okuma "olmak üzere 4 faktörden oluşan bir ölçek, YNY Form2 "iyi yazamam, çünkü…" ile başlayan 16 madde ve "çaba eksikliği, olumsuz öğrenme ortamı ve aile desteği eksikliği" olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Öğrencilerin yazmaya ilişkin yüklemelerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre ilişkisi incelendiğinde, iyi yazabilmelerine ve iyi yazamamalarına ilişkin yüklemelerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı; iyi yazabilme durumları cinsiyet açısından incelendiğinde yalnızca "öğretmen" faktörüne ilişkin yüklemelerde bir farklılık görüldüğü iyi yazamama durumuna ilişkin yüklemelerinde ise cinsiyet açısından bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencileri, yazma, yazma performansı

Giriş

Yazma dört temel dil becerilerinden biridir. Bireylerin yaşamı boyunca kazandığı bilgi birikimlerini, duygu ve düşüncelerini yazı yoluyla ifade etmesi gereken durumlar söz konusudur ve bu nedenle daha ilkokuldan itibaren bu becerinin geliştirilmesi gerekir. Ancak bazı öğrenciler yazma becerisi açısından kendilerinin başarılı olduklarını düşünürken çeşitli nedenlerle bazı öğrenciler yazma konusunda başarılı bir performans gösteremediklerini düşünebilmektedirler. Bu durum eğitim-öğretim süreci, duyuşsal ve bilişsel ve sosyal alanla ilgili birçok nedeni olabilmektedir. Yazma eğitiminde geleneksel yöntemlerin kullanılması ve bu nedenle öğretmen merkezli olması, yazmaya başlamadan önce ön hazırlığın yapılmaması, yazma eğitimi için ayrılan ders saatlerinin sınırlı olması, kompozisyon kâğıtlarının değerlendirme biçimi (ölçme aracı olarak görülmesi), sınıfların kalabalık olması ve bu nedenle kâğıtların değerlendirilme zorluğu, yazma konularının soyut olması, öğrenci yaşantısıyla ilişkilendirilmemesi, yazmanın dilbilgisi ve imla kuralları olarak görülmesi ve anlam boyutunun geri planda kalması, öğrencinin yazı yazmaya yeterince güdülenmemesi ve yazmaya ilişkin olumsuz tutumu, yetersiz okuma alışkanlığı, farklı deneyim ve yaşantılardan yoksun olma, ders dışında bu konuda yardım alamama vb. (İnal,2006) durumlar öğrencilerin yazma performansını etkileyen nedenler arasında yer alabilir. Motivasyon, tutum, kaygı gibi duyuşsal faktörlerin yazma başarısı ile ilişkili olduğunu belirten birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Baştuğ,2015; Göçer,2013; İşeri & Ünal, 2012; Kırmızı,2009; Knudson, 1995; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers & Lawrence, 2013). Duyuşsal durumlar öğrencilerin yazarken kullandıkları strateji türleri üzerinde etkileyebilmekte (Anderman ve Wolkers, 2006); olumsuz bir duygu katı ve daha az uyarlanabilir stratejilerin kullanımını tetikleyebilirken, olumlu bir duygu daha yaratıcı ve uyarlanabilir bilişsel katılım biçimleriyle ilişkilendirilebilmektedir (Isen, 1999; akt: Graham, Berninger, & Fan, 2007). İlkokul öğrencilerinin yazma performanslarına ilişkin inançları sayılan bu nedenlere ilişkin yüklemeleri ile ilişkilendirilebilir. Bir kişinin bir işteki başarı ve başarısızlığının nedenlerine ilişkin inançları olarak adlandırılan yüklemeler, kişinin beklenti, öz-algı ve diğer duygusal tepkilerini etkilemektedir (Austin & Vispoel, 1998).

Yükleme kavramı, çevremizde olan olaylar veya kişisel yaşantılarımız hakkındaki olayların niçin böyle olduğuna yönelik nedensel açıklamaları ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Miner ve Mcknight, 1999). Yükleme, bir olayın veya sonucunun nedenlerini algılama ve davranışları veya sonuçlarını bu nedenlere bağlama davranışıdır (Açıkgöz,2005). Yükleme kuramına göre öğrencinin bir işteki başarı ya da başarısızlığı hakkındaki düşüncesi, yorumu ya da inancı onun o işle ilgili davranışlarını belirleyen bir etkendir (Barry 2007; Mathews 2007; Legette 1998; Painsi&Parncutt 2004). Kurama göre bir görev, performans ya da dersteki başarısını dışsal bir nedene bağlayan öğrenciler, o işteki başarılarını

çalışma stratejileri gibi içsel bir nedene bağlayan öğrencilere göre daha farklı güdülenmekte ve farklı performanslar gösterebilmektedir (Akt: Burak, 2013).

Bu bağlamda henüz yazma ediniminin başlangıcında olan ilkokul öğrencilerinin yazma performanslarına ilişkin yüklemelerinin bilinmesi bir başka deyişle öğrencilerin iyi yazıp yazamamalarının nedenlerinin bilinmesi yazma eğitim sürecinin yapılandırılması açısından önemli görülmektedir. Okul ortamında yazma çalışmaları genellikle geleneksel yöntemler aracılığıyla gerçekleşmekte, öğrencilerden verilen bir konu hakkında yazı yazması istenmektedir. Bu durumda öğrenciler bireysel ya da öğrenme ortamı ile ilişkili değişkenler nedeniyle nitelikli ürünler ortaya koyamamakta ve yazma becerisine ilişkin inançlar geliştirebilmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin bireysel ve dışsal unsurlardan nasıl ve hangi düzeyde etkilendiğinin belirlenmesinin yazma eğitimi uygulamalarına olumlu katkısı olacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; ilkokul öğrencilerinin yazma performanslarına ilişkin nedensel yüklemeleri ortaya koymaktır. Bu çalışmada ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin nedensel yüklemelerinin belirlenebilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen ilkokul öğrencilerine yönelik iki formdan oluşan nedensel yükleme ölçeklerinin, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının ardından öğrencilerin yazma tutuklukları cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenleriyle ilişkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlkokul öğrencilerinin yazmaya ilişkin nedensel yüklemeleri nelerdir?
2. İlkokul öğrencilerinin yazmaya ilişkin nedensel yüklemeleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

Yöntem

Bir ölçek için oluşturulan maddelerin nasıl şekilleneceği az ya da çok alan uzmanı tarafından tahmin edilse dahi var olan yapının tam olarak ne olduğu, kaç gizil değişken (faktör) olduğu ve hangi maddelerin hangi faktörlere yüklendiği istatistiksel bir teknikle belirlenir. Böylece, maddelerden hangilerinin işe yaradığı (varyasyon açıklayıp açıklamadığı) kolaylıkla belirlenebilmektedir. Dolayısıyla, bir ölçek geliştirme işleminde öncelikle var olan gizil yapıyı ortaya koymada kullanılan AFA yöntemi kullanılır (Brown, 2006; Schumacker & Lomax, 2010) Ölçek geliştirme işleminde AFA yapılan veri setinden farklı bir veri seti kullanılarak DFA yapılmalıdır (Schumacker ve Lomax, 2010). Böylece, AFA sonucunda bulunan yapının geçerliliği farklı bir veri seti kullanılarak DFA yardımıyla gösterilmiş olur (Akt: Orçan,2018). Ölçeğin faktör analizi sonucunda ilkokul öğrencilerinin yazma performanslarına ilişkin yüklemelerin sınıf düzeyi ile ilişkisini ortaya koymak için iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli olan (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005) ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Ölçeklerin geliştirme sürecinde öncelikle iyi yazabilirim ve iyi yazamam ile ilgili ikinci ve üçüncü araştırmacıların öğrencilerine iyi yazılar yazabilmeleri ya da yazamamalarına ilişkin sorular sorulmuş ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda her iki durum için 2 ayrı formda madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri iki Türkçe eğitimi ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve önerileri doğrultusunda maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca asıl uygulamaya geçilmeden pilot uygulama yapılarak ölçek maddelerinin anlaşılırlığı test edilmiştir. Ölçekler üçlü Likert tipi — biraz katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Katılmıyorum (1), şeklinde ifadelerden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler üzerinden geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapı geçerliği sınamaları AFA, DFA geçerlik analizleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. AFA analizlerinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin en az 1 olması, maddelerin yük değerlerinin .32 olması birden fazla faktörde yer alan maddelerin faktörler arasında en az .10 fark olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2006; Çokluk ve diğerleri, 2010). Ölçeklerin güvenirliği ile ilgili olarak McDonald'ın Omega ve Cronbach Alfa güvenirlik analizleri yapılmıştır. Tüm bu geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS ve LISREL programları kullanılmıştır. Ölçeklerin AFA ile elde edilen madde-faktör yapısının doğruluğu DFA ile test edilmiştir. DFA için çoklu uyum indeksleri kullanılmıştır. Uyum indekslerinden $\chi 2/df \leq .3$; NFI, NNFI, CFI $\leq .0.90$, ve SRMR ve RMSEA $\leq .08$ ölçüt olarak alınmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2010; Hooper, Coughlan ve Mullen,2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Sümer,2000; Şimşek, 2007; Tabacknick ve Fidell, 2013). Elde edilen bulgular bu temel ölçütlerle kıyaslanarak modelin uyumuna ilişkin karar verilmiştir. Sosyal bilimlerde doğrulayıcı faktör analizi için korelasyon ve kovaryans matrislerinden biri tercih edilir (Çokluk vd., 2012). Bu çalışmada kovaryans matrisleri kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada öğrencilere form iyi yazıp yazamadıklarına ilişkin soru sorulduktan sonra iyi yazabilirim diyen öğrencilere Yazmaya ilişkin Nedensel Yükleme Form 1(iyi yazabilirim), iyi yazamadıklarını düşünen öğrencilere Yazmaya ilişkin Nedensel Yükleme Form 2 (iyi yazamam) formu verilmiş ve doldurmaları istenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla toplanmıştır. Form 1'in açımlayıcı faktör analizi için 136 doğrulayıcı faktör analizi için 133 ilkokul 3. Ve 4. Sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Form 2'in açımlayıcı faktör analizi için 120 doğrulayıcı faktör analizi için 120 ilkokul 3. Ve 4. Sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulgular kısmında ilkokul öğrencilerine yönelik yazma tutukluğu ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleri ile yazmaya ilişkin tutukluklarının cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından ilişkisi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Yazmaya ilişkin yüklemeler için "İyi yazılar yazabilirim, çünkü;" ve "İyi yazı yazamam, çünkü;"…Hazırlanan ölçeklerin faktör analizi için uygunluğunu belirleyebilmek için KMO ve Barlett Testi ile uygunluğu sınanmıştır. Tablo 1'de ölçeğin KMO değerleri ve Barlett testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1.

KMO VE Barlett Küresellik Testi

Ölçek	Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri	Barlett Testi	df	sig
YNY FORM1	.825	830,343	136	.000
YNY FORM2	,831	1072,548	120	,000

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin KMO değerinin 0.80'in üzerinde olması, veri setinin faktör analizi için uygun olduğu göstermektedir. Kaiser (1974) 0,5 oranını kabul edilebilir bir kesim noktası olarak ifade etmiş, KMO değerini 0,5- 07 arası orta, 0,7-0,8 arası iyi, 0,8-0,9 arası çok iyi ve 0,9 üzerini süper- mükemmel şeklinde sınıflamıştır (Akt: Çolakoğlu ve Büyükekşi, 2014). Ölçeklerin KMO değerinin .80'in üzerinde olması değerlerinin iyi olduğunu gösterir (Çokluk, vd.,2012). Bu değer ölçek için faktör analizi yapılabileceği şeklinde yorumlanmıştır

Form 1 Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonu,çlarının değerlendirilmesi sürecinde ilk olarak ölçeklerin ortak varyans sonuçları elde edilmiştir. Yazmaya ilişkin Nedensel Yükleme Ölçeği Form 1'in ortak varyans sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

YNY Form 1 Ortak Varyans Tablosu

	Özdeğerleri	Karekök değeri
YB1	1,000	,654
YB2	1,000	,639
YB3	1,000	,696
YB4	1,000	,645
YB5	1,000	,621
YB6	1,000	,676
YB7	1,000	,696

YB8	1,000	,562
YB9	1,000	,480
YB10	1,000	,660
YB11	1,000	,620
YB12	1,000	,701
YB13	1,000	,375
YB14	1,000	,721
YB15	1,000	,516
YB16	1,000	,482
YB17	1,000	,555

Maddelerin faktörlerce açıklanan ortak varyansın 10'dan küçük olmaması gerekir. (Çokluk vd, 2012). Ortak varyans tablosunda, her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları incelendiğinde 0.10 'un altında madde olmadığı görülmektedir. Bu durum maddelerle ilgili bir sıkıntı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.

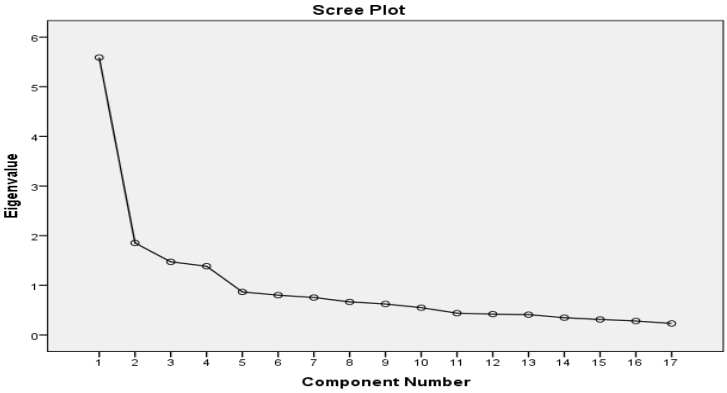
YNY FORM1 Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşenler	Başlangıç özdeğerleri			Belirlenen sayıda Faktöre İlişkin değerler			Belirlenen sayıda faktöre ilişkin döndürülmüş değerler		
	özdeğer	Açıklanan varyans yüzdesi	Toplamalı açıklanan varyans vüzdesi	özdeğer	Açıklanan varyans yüzdesi	Toplamalı açıklanan varyans vüzdesi	özdeğer	Açıklanan varyans yüzdesi	Toplamalı açıklanan varyans vüzdesi
1	5,590	32,882	32,882	5,590	32,882	32,882	2,789	16,404	16,404
2	1,853	10,898	43,780	1,853	10,898	43,780	2,733	16,075	32,479
3	1,473	8,664	52,444	1,473	8,664	52,444	2,584	15,200	47,679
4	1,385	8,146	60,590	1,385	8,146	60,590	2,195	12,911	60,590
5	,867	5,098	65,688						
6	,802	4,715	70,403						
7	,754	4,438	74,841						
8	,665	3,913	78,754						
9	,624	3,668	82,422						
10	,549	3,231	85,653						
11	,439	2,582	88,235						

12	,420	2,468	90,703
13	,409	2,404	93,107
14	,348	2,045	95,152
15	,311	1,832	96,984
16	,281	1,654	98,638
17	,232	1,362	100,000

Tablo 3 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi için 4 faktör önerildiği görülmektedir. Başlangıç özdeğerleri kısmında maddelerin varyansa katkı yüzdeleri incelendiğinde birinci faktörün 32,882, ikinci faktörün 10,898ve üçüncü faktörün ise 8,664, dördüncü faktörün ise 8,146 oranında katkı sağladığı görülmektedir.

Bu nedenle faktör sayısına karar verilmeden önce yamaç birikinti grafiğinin incelenmesinde fayda vardır. YNY Form 1 ölçeğinin yamaç birikinti grafiği Şeki1'de görülmektedir.



Şekil 1. YNY Form 1 Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1'de ölçeğe ait grafikte Y eksenindeki bileşenler X eksenine doğru yapmış olduğu iniş eğiliminde varyansa yaptıkları katkı noktalarla gösterilmekte iki nokta arasındaki her bir aralık da bir faktör anlamına gelmektedir. Yamaç birikinti grafiğine göre de ölçeğin dört faktörlü olduğu görülmektedir.

Maddelerin faktör yük değerini belirlemek için döndürülmüş bileşenler tablosu incelenmelidir. Tablo 4'te YNY FORM 1 Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu yer almaktadır.

Tablo 4.

YNY FORM 1 Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu

		Bileşenler			
		1 Öğretmen Çaba	2	3 Kitap Okuma	4 Aile Desteği
YB6	Öğretmenim yazı yazarken nelere dikkat etmem gerektiğini çok iyi anlatır.	,731			
YB7	Öğretmenim yanlış veya eksiklerim olsa bile iyi yazılar yazabileceğimi söyler.	,700			
YB8	Öğretmenim yazılarımdaki yanlış ve eksiklikleri beni üzmeyecek şekilde söyler.	,685			

YB5	Öğretmenim beni yazma konusunda cesaretlendirir.	,684			
YB9	Öğretmenim sınıftaki hiç kimsenin yazdığım yazılar hakkında incitici ve alaycı sözler söylemesine izin vermez.	,631			
YB3	Doğru ve anlaşılır yazmak için uğraşırım.		,813		
YB2	Nasıl yazmam gerektiğini öğrenmeye çalışırım.		,754		
YB4	Yazılarımdaki yanlış ve eksiklikleri nasıl düzelteceğimi öğrenmeye çalışırım.		,711		
YB1	Yazarken nelere dikkat etmem gerektiğini öğrenmeye çalışırım.		,690		
YB14	Okuduğum kitaplardan öğrendiğim kelimeler yazı yazarken kolaylık sağlar.			,738	
YB17	Okuduğum kitaplar sayesinde duygu ve düşüncelerimi anlatacak cümleler kurabilirim.			,709	
YB16	Okuduğum kitaplar sayesinde öğrendiğim bilgiler yazarken kolaylık sağlar.			,659	
YB15	Okuduğum kitaplar hayal dünyamı geliştirir.			,553	
YB11	Ailem yazılarımı mutlaka okur veya dinler.				,787
YB10	Ailem yazma konusunda cesaretlendirir.				,706
YB12	Ailem yazdıklarımın daha iyi olması için önerilerde bulunur.				,594
YB13	Ailem yanlış veya eksiklerim olsa bile iyi yazılar yazabileceğimi söyler.				,419

Maddelerin faktör yük değerini belirlemek için döndürülmüş bileşenler tablosuna göre dört faktör ve 17 maddeden oluşan YNY Form 1 son halini almıştır. Tablo 4'de görüldüğü gibi birinci boyutta yer alan maddelerin faktör yüklerinin ,731 ile ,631 aralığında değiştiği, ikinci boyutta yer alan maddelerin faktör yüklerinin , 813 ile ,690 aralığında değiştiği, üçüncü boyutta yer alan maddelerin faktör yüklerinin,738 ile ,553 aralığında değiştiği, dördüncü boyutta yer alan maddelerin faktör yüklerinin ,787 ile ,419 aralığında değiştiği ve tüm maddelerin yük değerleri için kabul noktası .32'yi (Çokluk vd.,2012) karşıladığı ve altında yük değeri olan madde olmadığı ve hiçbir maddenin ölçeklerden çıkarılmasına gerek olamadığı görülmektedir.

Güvenirlik Analizleri

Ölçme ve değerlendirmede bireyler hakkında bir karara varılması amaçlanır. Bu kararın doğru olması için öncelikle toplanan bilginin doğru olması gerekir. Toplanan bilginin doğruluğu ise ölçme aracının geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Uyumaz ve Çokluk,2015). Çalışmada doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarından önce ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarını belirlemek amacıyla, Cronbach Alfa, analizleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5.

YNY FORM 1 İç Tutarlılık Katsayısı

YNY FORM 1	Cronbach's Alpha	Madde sayısı	N
ÇABA	,812	4	133
ÖĞRETMEN	,777	5	133
AİLE DESTEĞİ	,729	4	133

KİTAP OKUMA	,703	4	133

Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.60 < R2< 0.80 ise oldukça güvenilir; 0.80 < R2 < 1.00 ise yüksek güvenilirliktedir (Yıldız ve Uzunsakal,2018). Bu bağlamda ölçeğe ilişkin faktörlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

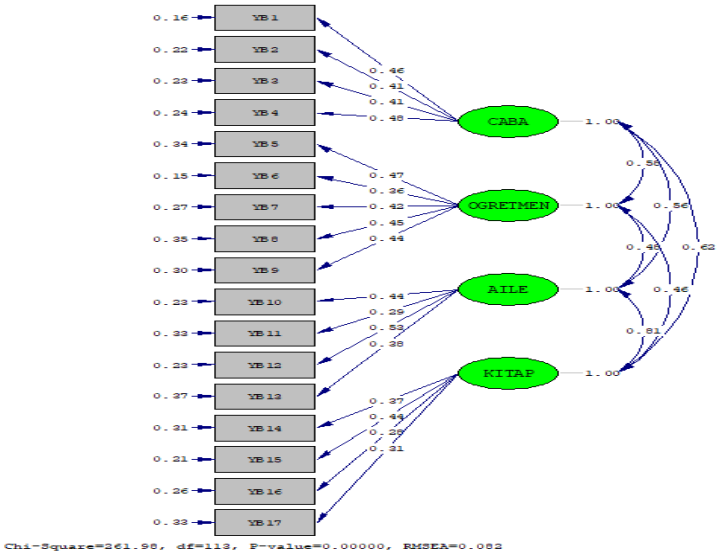
Tablo 6.

YNY Form 1 Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Standartlaşmış yükler	Hata varyansı	R2
1	0.46	0.16	0.57
2	0.41	0.22	0.43
3	0.41	0.23	0.42
4	0.48	0.24	0.49
5	0.47	0.34	0.40
6	0.36	0.15	0.47
7	0.42	0.27	0.39
8	0.45	0.35	0.37
9	0.44	0.30	0.39
10	0.44	0.23	0.45
11	0.30	0.33	0.20
12	0.53	0.23	0.54
13	0.38	0.37	0.29
14	0.37	0.31	0.30
15	0.44	0.21	0.48
16	0.30	0.26	0.23
17	0.31	0.33	0.23

DFA sonucunda raporlanan standartlaştırılmış yük değerleri her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonu korelasyon katsayısının 0.30'un altında olması düşük düzeyde ilişki olduğuna işaret eder (Büyüköztürk, 2011). Tablo incelendiğinde YNY Form 1 standartlaşmış yüklerinin 0.30'un üstünde olduğu görülmektedir. R^2 açıklanan varyansı, gizil değişkene ilişkin varyansın ne kadarının gözlenen değişken tarafından açıklandığını ifade eder başka bir deyişle her bir değişkende açıklanan varyansı verir (Şimşek, 2007). R^2 en çok (.57), en az ise (.23) açıklanmıştır.

Şekil 2 'de YNY FORM 1' e ait doğrulayıcı faktör analizi yol (path) diyagramı sunulmuştur.



Şekil 2. YNY Form1 yol (path) diyagramı

Ölçeğin beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumunu incelemek için uyum GFI, NNFI, CFI, RMR, (SRMR) ve kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA) gibi alternatif uyum indeksleri kullanılır (McDonald & Moon-Ho, 2002; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Joreskog ve Sörbom, 2001; Brown, 2006; Tabachhnick ve Fidell, 2001; Hooper, Coughlan & Müllen, 2008). Bu nedenle bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi kapsamında; GFI, NNFI, CFI, RMR, SRMR ve RMSEA değerleri dikkate alınmıştır. Ölçeğin uyum indeksi değerleri ve uyum düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 7.

Önerilen Modellerin Uyum Değerleri ve Uyum Düzeyleri

	χ2	df	χ2/df	RMSEA	SRMR	NNFI	RMR	CFI
YNY FORM1	261.98	113	2,3	0.08	0.06	0.96	0.30	0.97

χ2/df ≤ 3 = Absolute fit (Kline 2005) / SRMR≤ 0.05 Absolute fit (Brown, 2006)/ SRMR≤ 0.08 Good fit (Hu & Bentler, 1999)/ RMSEA≤ 0.08 Good fit (Jöreskog & Sörbom, 1993)/ NFI/NNFI≥ 0.90 Good fit (Tabacknick & Fidell, 2013) /NFI/NNFI≥ 0.95 Absolute fit (Hu & Bentler, 1999) /CFI≥ 0.95 Absolute fit (Hu & Bentler, 1999)RMR 0.3 Absolute fit (Brown,2006;Bryn,1994)

Tablo 7 incelendiğinde, ölçeğin genel olarak veri ile iyi bir uyum sağladığı, faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Form 2 Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesi sürecinde ilk olarak ölçeklerin ortak varyans sonuçları elde edilmiştir. YNY Form 2'nin ortak varyans sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

YNY FORM 2 Ortak Varyans Tablosu

	Özdeğerleri	Karekök değeri
YZ1	1,000	,480
YZ2	1,000	,563
YZ3	1,000	,537

YZ4	1,000	,370
YZ5	1,000	,541
YZ6	1,000	,723
YZ7	1,000	,723
YZ8	1,000	,726
YZ9	1,000	,759
YZ10	1,000	,850
YZ11	1,000	,572
YZ12	1,000	,666
YZ13	1,000	,588
YZ14	1,000	,779
YZ15	1,000	,670
YZ16	1,000	,606

YNY Form 2 Ortak varyans tablosunda, her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları incelendiğinde 0.10 'un altında madde olmadığı görülmektedir. Bu oran maddelerle ilgili bir sıkıntı olmadığı ve hiçbir maddenin çıkarılmasına gerek olmadığı şeklinde yorumlanabilir (Çokluk vd, 2012).

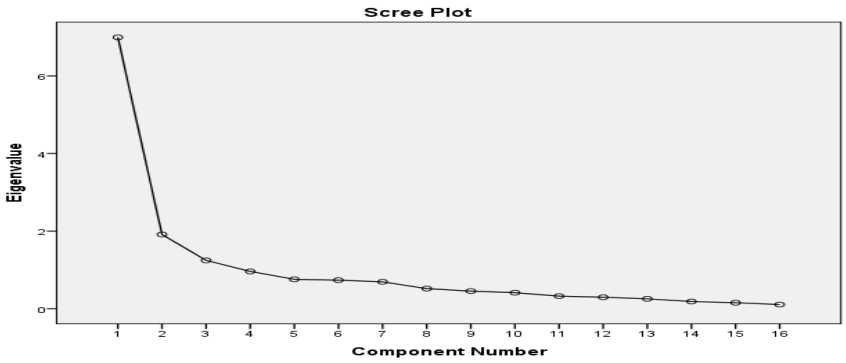
Tablo 9.

YNY FORM 2 Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşenler	Başlangıç özdeğerleri			Belirlenen sayıda Faktöre İlişkin değerler			Belirlenen sayıda faktöre ilişkin döndürülmüş değerler		
	özdeğer	Açıklanan varyans yüzdesi	Toplamı açıklanan varyans	özdeğer	Açıklanan varyans yüzdesi	Toplamı açıklanan varyans	özdeğer	Açıklanan varyans yüzdesi	Toplamı açıklanan varyans
1	6,995	43,720	43,720	6,995	43,720	43,720	4,291	26,821	26,821
2	1,913	11,957	55,677	1,913	11,957	55,677	2,987	18,669	45,490
3	1,246	7,786	63,463	1,246	7,786	63,463	2,876	17,973	63,463
4	,961	6,007	69,470						
5	,757	4,731	74,202						
6	,735	4,596	78,798						
7	,692	4,326	83,124						
8	,517	3,234	86,358						

9	,453	2,830	89,187						
10	,412	2,578	91,765						
11	,324	2,023	93,788						
12	,296	1,847	95,635						
13	,254	1,585	97,220						
14	,185	1,155	98,375						
15	,154	,963	99,338						
16	,106	,662	100,000						

Tablo 9 incelendiğinde ölçek için 3 faktör önerildiği görülmektedir. Maddelerin varyansa katkı yüzdeleri incelendiğinde birinci faktörün 43,720, ikinci faktörün 11,957ve üçüncü faktörün ise 7,786 oranında katkı sağladığı görülmektedir. Faktör sayısına karar verilmeden önce yamaç birikinti grafiğinin incelenmesinde fayda vardır (Çokluk vd, 2012). YNY Form 2'nin yamaç birikinti grafiği Şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 3. YNY Form 2 Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 3'te ölçeğe ait grafikte Y eksenindeki bileşenler X eksenine iki nokta arasındaki her bir aralık da bir faktör anlamına gelmektedir (Çokluk vd, 2012). Yamaç birikinti grafiğine göre de ölçeğin üç faktörlü olduğu görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerini belirleyebilmek için döndürülmüş bileşenler tablosu incelenmelidir. Tablo 10'da YNY FORM 2 Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu yer almaktadır.

Tablo 10.

YNY Form 2 Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu

		Bileşenler		
		1	2	3
YZ7	Yazılarımdaki eksik ve yanlışları nasıl düzelteceğimi öğrenmek için pek uğraşmam	,833		
YZ6	Yazılarımdaki yanlış ve eksiklikleri düzeltmek için pek uğraşmam.	,829		
YZ8	Nasıl daha iyi yazabileceğimi öğrenmek için pek uğraşmam	,808		
YZ3	Yazılarımdaki eksik ve yanlışları nasıl düzelteceğimi bilmem.	,676		
YZ5	Öğretmenimin yazma ile ilgili anlattıklarını çok da iyi dinlemem.	,632		

YZ2	Nasıl yazmam gerektiğini çok iyi bilmem.	,620		
YZ1	Yazarken nelere dikkat etmem gerektiğini çok iyi bilmem.	,574		
YZ4	Yazı yazarken çok düşünmeden aklıma gelenleri yazarım.	,476		
YZ10	Öğretmenim yazılarımla ilgili kırıcı sözler söyleyerek yazma konusunda cesaretimi kırar.		,889	
YZ9	Öğretmenim iyi yazamadığımı söyleyerek yazma konusunda cesaretimi kırar.		,808	
YZ12	Arkadaşlarım yazılarımla ilgili kırıcı ve alaycı sözler söyleyerek yazma konusunda cesaretimi kırar.		,747	
YZ11	Öğretmenim yazılarımda yanlış ve eksikler olduğunda kızar.		,636	
YZ15	Ailem yazma konusunda çok şey bilmediği için bana yardım edemez.			,790
YZ16	Ailem yazılarıma yardım etmek istemez.			,762
YZ13	Ailem iyi yazamadığımı söyleyerek yazma konusunda cesaretimi kırar.			,688
YZ14	Ailem yazdığım yazıları genellikle okumak veya dinlemek istemez			,674

Maddelerin faktör yük değerini belirlemek için döndürülmüş bileşenler tablosuna göre üç faktör ve 16 maddeden oluşan YNY Form 2 son halini almıştır. Tablo 10'da görüldüğü gibi birinci boyutta yer alan maddelerin faktör yüklerinin ,833 ile ,476 aralığında değiştiği, ikinci boyutta yer alan maddelerin faktör yüklerinin , 889 ile ,636 aralığında değiştiği, üçüncü boyutta yer alan maddelerin faktör yüklerinin,790 ile ,674 aralığında değiştiği ve tüm maddelerin yük değerleri için kabul noktası .32'yi (Çokluk vd.,2012) karşıladığı ve altında yük değeri olan madde olmadığı ve hiçbir maddenin ölçeklerden çıkarılmasına gerek olamadığı görülmektedir.

Güvenirlik Analizleri

Çalışmada doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarından önce ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarını belirlemek amacıyla, Cronbach Alfa, analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçme ve değerlendirmede bireyler hakkında bir karara varılması amaçlanır. Bu kararın doğru olması için öncelikle toplanan bilginin doğru olması gerekir. Toplanan bilginin doğruluğu ise ölçme aracının geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Uyumaz ve Çokluk,2015).

Tablo 11.

YNY FORM 2 İç Tutarlılık Katsayısı

YNY FORM 2	Cronbach's Alpha	Madde sayısı	N
ÇABAEKSİKLİĞİ	,877	8	120
ÖĞRENME ORT	,847	4	120
AİLE DESTEKSİK	,838	4	120

Tablo 11 incelendiğinde ölçeğin faktörlerine ilişkin güvenirliklerin. 80'in üstünde olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.60 < R2< 0.80 ise oldukça güvenilir; 0.80 < R2 < 1.00 ise yüksek güvenilirliktedir (Yıldız ve Uzunsakal,2018). Bu bağlamda ölçeğe ilişkin faktörlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçek belirlenmiş faktöriyel yapısının geçerliliğini değerlendirmek (Floyd ve Widaman,1995; Kline,2005), için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sosyal bilimlerde doğrulayıcı faktör analizi için korelasyon ve kovaryans matrislerinden biri tercih edilir (Çokluk vd., 2012). Bu çalışmada kovaryans matrisleri kullanılmıştır.

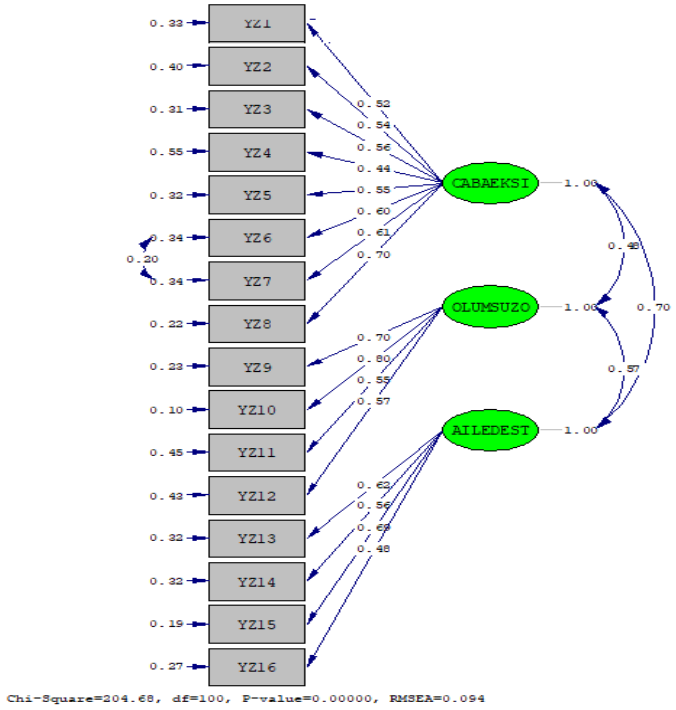
Tablo 12.

YNY FORM 2 Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Standartlaşmış yükler	Hata varyansı	R2
1	0.52	0.33	0.45
2	0.54	0.40	0.42
3	0.56	0.31	0.50
4	0.44	0.55	0.26
5	0.55	0.32	0.49
6	0.60	0.34	0.52
7	0.61	0.34	0.52
8	0.70	0.22	0.69
9	0.70	0.23	0.68
10	0.80	0.10	0.86
11	0.55	0.45	0.40
12	0.57	0.43	0.43
13	0.62	0.32	0.55
14	0.56	0.32	0.50
15	0.69	0.19	0.71
16	0.48	0.27	0.46

DFA sonucunda raporlanan standartlaştırılmış yük değerleri her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonu göstermektedir. Korelasyon katsayısının 0.30'un altında olması düşük düzeyde ilişki olduğuna işaret eder (Büyüköztürk, 2011). Tablo 12 incelendiğinde YNY FORM 2 standartlaşmış yüklerinin 0.30'un üstünde olduğu görülmektedir. R2 açıklanan varyansı, gizil değişkene ilişkin varyansın ne kadarının gözlenen değişken tarafından açıklandığını ifade eder başka bir deyişle her bir değişkende açıklanan varyansı verir (Şimşek,2007). R2 en çok (.86), en az ise (.26) açıklanmıştır.

Şekil 4' te YNY FORM 2'ye ait doğrulayıcı faktör analizi yol (path) diyagramı sunulmuştur.



Şekil 4. YNY FORM 2 yol (path) diyagramı

Ölçeğin beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumu incelemek için GFI, NFI, CFI, RMR, SRMR ve RMSEA değerleri dikkate alınmıştır (McDonald & Moon-Ho, 2002; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Joreskog ve Sörbom, 2001; Brown,2006; Tabachhnick ve Fidell, 2001; Hooper, Coughlan & Müllen,2008). Ölçeğe uyum indeksi değerleri ve uyum düzeyleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Önerilen Modellerin Uyum Değerleri ve Uyum Düzeyleri

	χ2	df	χ2/df	RMSEA	SRMR	NNFI	RMR	CFI
YNY FORM 2	204,68	100	2.0	0.09	0.07	0.93	0.05	0.94

χ2/df ≤ 3 = Absolute fit (Kline 2005) / SRMR≤ 0.05 Absolute fit (Brown, 2006)/ SRMR≤ 0.08 Good fit (Hu & Bentler, 1999)/ RMSEA≤ 0.08 Good fit (Jöreskog & Sörbom, 1993)/ NFI/NNFI≥ 0.90 Good fit (Tabacknick & Fidell, 2013) /NFI/NNFI≥ 0.95 Absolute fit (Hu & Bentler, 1999) /CFI≥ 0.95 Absolute fit (Hu & Bentler, 1999)RMR 0.3 Absolute fit (Brown,2006;Bryn,1994)

Tablo 13 incelendiğinde, ölçeğin genel olarak veri ile iyi bir uyum sağladığı, faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerin yazmaya ilişkin yüklemelerinin sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından değişkenliğine ilişkin analizler öncesinde verilerin normal dağılıp dağılmadığı sınanmıştır. Tablo 14 ve Tablo 15'te YNY FORM 1'e ilişkin normallik tablosu sunulmuştur.

Tablo 14.

YNY FORM 1 Sınıf Düzeyine Göre Normallik Tablosu

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Sınıf	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
toplam_ybcaba	3. sınıf	,226	38	,000	,797	38	,000
	4. sınıf	,302	95	,000	,689	95	,000
toplam_yböğretmen	3. sınıf	,229	38	,000	,791	38	,000
	4. sınıf	,184	95	,000	,822	95	,000
toplam_ybailedest	3. sınıf	,236	38	,000	,865	38	,000
	4. sınıf	,186	95	,000	,824	95	,000
toplam_ybkitapoku	3. sınıf	,204	38	,000	,885	38	,001
	4. sınıf	,235	95	,000	,791	95	,000

Tablo 15.

YNY FORM 1 Cinsiyete Göre Normallik Tablosu

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Cinsiyet	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
toplam_ybcaba	kız	,309	71	,000	,673	71	,000
	erkek	,255	62	,000	,762	62	,000
toplam_yböğretmen	kız	,249	71	,000	,728	71	,000
	erkek	,161	62	,000	,867	62	,000
toplam_ybailedest	kız	,161	71	,000	,854	71	,000
	erkek	,242	62	,000	,806	62	,000
toplam_ybkitapoku	kız	,203	71	,000	,802	71	,000
	erkek	,246	62	,000	,826	62	,000

Tablo 14 ve Tablo 15'te görüldüğü gibi anlamlılık değeri 0,05ten küçük olduğu için verilerin normal dağılmadığı söylenebilir (Kilmen, 2015). Bu nedenle veri analizinde ikili karşılaştırmalar yapmaya uygun parametrik olmayan veriler için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 16.

YNY FORM 1Sınıf Düzeyine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

YNY FORM 1		N	Sıra ort	Z	p
İÇSEL ÇABA	3. Sınıf	38	60,92	-4,566	,222
	4. sınıf	95	69,43		
DIŞSAL ÖĞRETMEN	3. Sınıf	38	75,34	-,615	,106
	4. sınıf	95	63,66		
DIŞSAL AILE DESTEĞI	3. Sınıf	38	65,84	-,225	,882
	4. sınıf	95	67,46	-	
İÇSEL KITAP OKUMA	3. Sınıf	38	60,30	1,314	,189
	4. sınıf	95	69,68		
	Total	133			

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeylerine göre faktörlerin hiçbirinde bir farklılaşma görülmemektedir. Ancak 3. Sınıfların öğretmen faktörüne ilişkin yüklemelerin 4. Sınıf öğrencilerinin yüklemelerinden daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 17.

YNY FORM 1Cinsiyete Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

YNY FORM 1		N	Sıra ort	Z	p
İÇSEL ÇABA	KIZ	71	67,35	-,120	,905
	ERKEK	62	66,60		
DIŞSAL ÖĞRETMEN	KIZ	71	73,58	-2,157	0,31
	ERKEK	62	59,46		
DIŞSAL AILE DESTEĞI	KIZ	71	63,80	-1,050	2,94
	ERKEK	62	70,66		
İÇSEL KITAP OKUMA	KIZ	71	67,13	-0,42	,966
	ERKEK	62	66,85		
	Total	133			

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmen desteği dışındaki faktörlerin hiçbirinde bir farklılaşma görülmemektedir. Öğretmen desteğindeki farklılaşmanın büyüklüğünü ortaya koymak için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. r = -2,157/√133) 0.18 olarak hesaplanmıştır. Bu değer öğretmen faktörü ile ilgili yüklemeler açısından cinsiyetin düşük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir (Kilmen,2015). Araştırmada öğrencilerin yazmaya ilişkin yüklemelerinin sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından değişkenliğine ilişkin analizler öncesinde verilerin normal dağılıp dağılmadığı sınanmıştır. Tablo 19 ve Tablo 20'de YNY FORM 2'ye ilişkin normallik tablosu sunulmuştur.

Tablo 19.

YNY FORM 2 Sınıf Düzeyine Göre Normallik Tablosu

YNY FORM 2	Sınıf	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
toplam_cabaeksik	3.sınıf	,150	24	,176	,950	24	,266
	4.sınıf	,147	96	,000	,909	96	,000
toplam_olumsuzöğr.ort	3.sınıf	,165	24	,091	,867	24	,005
	4.sınıf	,172	96	,000	,865	96	,000
toplam_ailedesteksik	3.sınıf	,214	24	,006	,854	24	,003
	4.sınıf	,261	96	,000	,810	96	,000

Tablo 20.

YNY FORM 1 Cinsiyete Göre Normallik Tablosu

YNY FORM 2	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
toplam_cabaeksik	Kız	,155	42	,013	,895	42	,001
	Erkek	,114	78	,014	,933	78	,001
toplam_olumsuzöğr.ort	Kız	,219	42	,000	,814	42	,000
	Erkek	,145	78	,000	,882	78	,000
toplam_ailedesteksik	Kız	,248	42	,000	,787	42	,000
	Erkek	,256	78	,000	,830	78	,000

Tablo 19 ve Tablo 20'de görüldüğü gibi anlamlılık değeri 0,05ten küçük olduğu için verilerin normal dağılmadığı söylenebilir (Kilmen, 2015). Bu nedenle veri analizinde ikili karşılaştırmalar yapmaya uygun parametrik olmayan veriler için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 21.

YNY FORM 2 Sınıf Düzeyine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

YNY FORM 2		N	Sıra ort	Z	p
İÇSEL ÇABA EKSİKLİĞİ	3. Sınıf	24	63,00	-395	,693
	4. sınıf	96	59,88		
DIŞSAL ÖĞRENME ORTAMI	3. Sınıf	24	59,38	-,181	,857
	4. sınıf	96	60,78		

DIŞSAL AILE DESTEĞI EKSİKLİĞİ	3. Sınıf	24	58,98	-,246	,805
	4. sınıf	96	60,88	-	
	Total	120			

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yazamamalarını yükledikleri faktörler arasında bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 22.

YNY FORM 2(YAZAMAM) Cinsiyete Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

YNY FORM 2		N	Sıra ort	Z	p
İÇSEL ÇABA EKSİKLİĞİ	KIZ	42	63,35	-,660	,509
	ERKEK	78	58,97		
DIŞSAL ÖĞRENME ORTAMI	KIZ	42	55,02	-2,157	1,97
	ERKEK	78	63,45		
DIŞSAL AILE DESTEĞI EKSİKLİĞİ	KIZ	42	56,62	-923	,356
	ERKEK	78	62,59		
	Total	120			

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyete göre yazamamalarını yükledikleri faktörler arasında bir farklılık görülmemektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin iyi yama ve iyi yazamamalarına ilişkin yüklemelerini belirleyebilmek için iki ayrı formdan oluşan nedensel yükleme ölçeği geliştirilmiştir. YNY Form 1 iyi yazabilmeye ilişkin yüklemeler, Form 2 ise iyi yazamamaya ilişkin yüklemeleri içermektedir. Öğrencilerin iyi yazmaya ilişkin yüklemeleri ***"çaba, öğretmen, aile desteği ve okuma"*** olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Öğrencilerin iyi yazmaya ilişkin yüklemeleri ise ***"çaba eksikliği, olumsuz öğrenme ortamı ve aile desteğinin eksikliği"*** olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır.

Araştırma bulgularına göre İlkokul öğrencileri iyi yazma ya da yazamamaya ilişkin kişisel ve çevresel faktörlere ilişkin yüklemeler yapmışlardır. Yüklemelerin Boyutları Weiner'ın kişilerin başarı ve başarısızlıklarını açıklama biçimlerine dayalı olarak yaptığı en orijinal katkılarından biri yüklemelerin a)kararlılık- kararsızlık (durağanlık değişkenlik); b)i çsellik-dışsallık; c) kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik olmak üzere üç önemli özelliği ortaya çıkarmasıdır (Açıkgöz, 2005: 258). Weiner'ın başarı- başarısızlık yüklemelerinin boyutları şu şekilde açıklanabilir: Kararlılık Boyutu: Bazı yüklemeler zaman içinde değişebilir. İçsellik – Dışsallık boyutu: Nedenlerin kişinin içindeki ya da dışındaki etkenlerle ilgili olma durumudur. Arık'ın (1996: 310) Rotter'dan aktardığına göre, iç ve dış sebeplerden bahsederken "kontrol yeri" (locus of control) kavramı ifade edilmiş olur. Davranışların kontrol yeri (yani davranışlara sebep olan etkenlerin bulunduğu yer) ya içseldir, ya da dışsaldır. Woolfolk'a göre bazı insanlar içsel odaklıdır ve kendi kaderlerinden kendilerini sorumlu tutarlar. Başarı için harcanacak güç ve becerinin kendileriyle ilgili olduğunu düşünürler (Çullu, 2003: 49). Kişinin, davranışın ve durumun nedeni olarak kendisini görmesi içsel yüklemedir. Dışsal yüklemede ise kişi davranışın ya da durumun nedenini kendisi dışındaki başka etkenlere yüklemektedir. Diğer bir yandan aynı öğrenci başarısızlığının nedeni olarak çaba eksikliğini değil de öğretmenin adil davranmamasını neden gösterirse dışsal yükleme yapmış demektir (Selçuk, 2005: 219). Kontrol edilebilirlik boyutu: Yüklemeler, içsellik- dışsallık, kararlılık- karasızlık bakımından aynı olsalar bile kontrol edilebilirlik bakımından farklılık gösterebilirler. Örneğin daha önce verilen İngilizce dersinde" kendini iyi hissetme" yüklemesi içsel, kararlı ve kontrol edilemez iken, yine başarısızlık nedeni olarak "yeterince çalışmamış olmak" yüklemesi içsel, kararsız ve kontrol edilebilir bir yüklemedir. Kararlılık gösteren

yüklemelerin geçmişteki sonuçların tekrarlanacağı, kararsızlık gösterenlerinse gelecekteki sonucun farklı olacağına dair izlenimleri vardır (Açıkgöz, 2005:259).

Onaran'ın (1981: 219) Heider, Tolman ve Lewin'den aktardığına göre, davranış kişisel etmenlerle çevresel etmenlere bağlıdır. Fakat bu etmenler bir kişiyi ya da kişinin eylemi sonucu ortaya çıkan durumları gerçekte etkileyen etmenler değil, kişinin kendi davranışının ya da elde ettiği sonuçların nedenleri olarak algıladığı etmenlerdir. Böylece birey giriştiği bir işin nedenlerini ya kendinde ya da çevresinde aramaktadır (Akt: Aydemir,2007). Öğrencilerin kişisel etmenlere bağladığı en önemli unsur çaba veya çaba eksikliği olmuştur. Öğrenciler başarısızlık sonucunda, "zaten çalışmamıştım" (çaba eksiliği) gibi nedenler belirtebilmektedir (Erden ve Akman, 2004: 236). İyi yazabilenler kitap okumayı iyi yazmalarını etkileyen bir faktör olarak görmüşlerdir. Yalar (2010) yaptığı çalışmada bireylerin, sorgulayıcı dinleme ve konuşma, betimleyici konuşma ve yazma, özetleme ve tartışma gibi öğrenme tür ve yöntemlerinde kimi zaman güçlükler yaşadıklarını ve bunun da öğrencilerin sözcük dağarcıklarının zayıf olmasına bağladıkları anlaşılmaktadır. Sözcük dağarcığı fazla olan öğrencinin yazma konusunda daha az sorun yaşadığı görülmektedir. Bunun bir çok nedeni olabilir. En önemli etmenlerinden biri kitap okuma alışkanlığıdır. Deniz ve Demir (2019) okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin yazma konusunda daha başarılı ve istekli oldukları vurgulanmıştır. Tok, Rachım ve Kuş, A. (2014) yapmış oldukları çalışmada da okuma yazma nedenlerinden biri olarak görülmüştür. Çelik (2012), öğrencilerin yazılı anlatımlarında özellikle aile önemli bir faktör olarak görülmüştür.

Öğrenciler iyi yazabilmelerini ve yazamamalarını etkileyen bir unsur olarak öğrenme ortamına ve öğretmene ve aileden destek alıp alamamalarına yüklemişlerdir Öğretmen faktörü öğrenme ortamının en önemli öğesidir ve öğrencilerin yazmaya karşı olumlu duygu ve düşünceler oluşturmasında oldukça etkili bir unsur olduğu görülmüştür. Öğretmenin takdirini alma öğrencinin dışsal güdülenme aracıdır (Seven ve Engin,2008). Öğrenciler öğretmenin kendilerine ve perforformanslarına ilişkin öğretmenin tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Tok, Rachım ve Kuş, A. (2014) yapmış oldukları çalışmada da öğrencilerin iyi yazabilme nedenlerinin başında öğretmenlerin teşviki olduğunu bulgulamışlardır.

Aile desteği iyi yazma ve yazamalarına ilişkin önemli bir faktör olarak görülmektedir. Lynch, Anderson, Anderson ve Shapiro'a göre (2006) çocuğun öğrenmesinde sorumlu olduğunu bilen, çocuğun gelişimine uygun çeşitli yöntemler ile okuldaki uygulamaları evde de destekleyen aile ve çocuğun öğrenmesindeki tek sorumlunun öğretmen olduğunu düşünen aileler olduğunu ve kendilerinde sorumluluk olmadığını düşünen bu ailelerin ise, sadece beceriye odaklanarak çocuğa kâğıt kalem kullandıkları çalışma sayfaları gibi yapılandırılmış etkinlikler sırasında yardımcı olma görevleri olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir (Akt: Ertürk Kara, 2018).Ailelerinden yeterince destek alamayan öğrencilerin bu tip ailelere sahip oldukları düşünülebilir. Tok, Rachım ve Kuş (2014) yapmış oldukları çalışmada da yine aile desteği öğrencilerin yazma nedenleri arasında yer alan bir unsurdur.

Araştırmanın ikinci amacı öğrencilerin iyi yazma ve yazamama nedenlerinin sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Öğrencilerin iyi yazabilmelerine ilişkin yüklemeleri sınıf düzeyine göre değişmemektedir, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise öğretmen desteği dışındaki faktörlerin hiçbirinde bir farklılaşma görülmemektedir. İyi yazamamaya ilişkin yüklemeleri ise sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından farklılaşmamaktadır. İlkokul öğrencilerinin cinsiyet faktörüne göre pek farklılaşma görülmemiştir. Bu durumda ilkokul öğrencilerinin iyi yazıp yazamamalarının çocuğun yaşı, cinsiyeti veya sınıf düzeyi fark etmeksizin kişisel çaba, öğrenme ortamı ve öğretmen, aile desteği ve kitap okumaları ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçları göre öğretmen önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu açıdan öğrenciyi yazmaya teşvik edecek ya da doğru yönlendirecek iletişim araçlarının kullanıldığı etkileşimli sınıf ortamlarının öğrencilerin iyi yazıp yazamamalarına ilişkin nedensel yüklemelerine etkisine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Araştırmanın sonuçlarına göre aile ile kurulan etkili bir iletişim ve desteğin öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin yüklemelerinin önemli bir unsuru olarak görülmektedir. Bu bağlamda aile katılımlı öğrenme etkinlikleri içeren araştırma tasarımları aracılığıyla öğrencilerin yazmaya ilişkin yüklemelere etkisi araştırılabilir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik araştırma tasarımları aracılığıyla öğrencilerin yazmaya ilişkin yüklemelere etkisi araştırılabilir.

Kaynakça

Açıkgöz, K.Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (13), 343-361.

Austin, J. R., &Vispoel, W. P. (1998). How American Adolescents interpret success and failure in music: Relationships among attributional beliefs, self concept and achievement. *Psychology of Music*, 26(1), 26–45.

Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.

Burak, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine yönelik inançları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(2), 139-156.

Deniz, H., & Demir, S. (2019). Öğrencilerin yazma kaygıları ve eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(2), 497-526.

Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536.

İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2), 180-203.

İşeri, K. & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(2), 67-76.

Kara, H. G. E. (2019). Okul öncesi dönemde çocuğa evde sunulan desteğin okuma yazmaya hazırlık ve matematik becerileri bağlamında incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(27), 87-105.

Karasar, Niyazi. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.

Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97.

Miner, M. H., & McKnight, J. (1999). Religious attributions: Situational factors and effects on coping. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 274-286.

Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* 9(4), 413-421.

Sarikaya, İ. (2021). Aile ile birlikte yazmanın ilkokul öğrencilerinin yazma başarı ve tutumlarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *10*(4), 1696-1720.

Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.

Temel, S., & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *7*(17), 322-356.

Tok, M., Rachım, S., & Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34(2), 267-292.

Troia, G. A., Harbaugh, A., Shankland, R., Wolbers, K., & Lawrence, A. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17-44. doi:10.1007/s11145-012-9379-2.

Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 30-41.

Ebeveynlerin Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FOMO) ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki

Elif Ayça DEVECİ
Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Esin SEZGİN
Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Elif DEMİRBAŞ
Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Merve KINAY
Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Özet

Çocuğun yaşamını ve gelişimini her yönden etkileyen faktörlerden biri ailedir. Çocuğun aile ortamı hayat boyu gelişim alanlarını etkilemektedir. Çocuklar olaylara vereceği tepkileri, başa çıkma ve uyum becerilerini ailede öğrenmektedir. Son yıllarda yeni bir kavram olarak karşımıza çıkan ‘’Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu’’ (FOMO -feeling of missing out, fear of missing out) eksik kalma, mahrumiyet duygularını ifade etmektedir. Bu çalışmada ebeveynlerin sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu düzeylerinin anne baba tutumları ile ilişkisinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Çalışmada araştırma deseni olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kota örneklem yöntemi ile seçilen, 4-12 yaş arası çocuğu olan 342 ebeveynden oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; kişisel bilgi formu, Anne-Baba Tutum Ölçeği ve Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21 istatistiksel programına girilmiştir. Elde edilen verilere göre; anne baba tutumları ile değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anne babaların öğrenim durumuna bağlı olarak istenmeyen anne baba tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. İstenen anne baba alt boyutlarının lise mezunlarına göre ilköğretim, ön lisans/lisans ve yüksek lisans/ doktora arasında istatistiksel olarak farklılığa rastlanmıştır. Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu düzeyi ortaokul veya lise düzeyindeki çocuklarla çalışılarak dijital bağımlılığın fazla olduğu bu yaş grubunda sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu düzeyinin tespit edilmesi, ebeveynlere verilecek eğitim ve seminerlerin sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu üzerindeki etkilerinin incelenmesi, sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu kültür temalı incelendiğinde herhangi bir fark göstermekte midir sorusuna cevap aranması gelecek çalışmalar için sunulan önerilerdir.

Anahtar Kelimeler: Fomo, sosyal ortamları kaçırma fobisi, anne baba tutumları

Giriş

Çocuğun yaşamını ve gelişimini her yönden etkileyen faktörlerden biri ailedir. Çocuk olaylara vereceği tepkileri, başa çıkma becerilerini, uyum becerilerini aile ortamında taklit ederek veya öğrenerek geliştirmeye başlar. Anne baba tutumlarının, çocuğun kişilik gelişimini ve benlik algısını etkilediği araştırmalarda görülmektedir (Altınkaynak & Akman 2019; Tetik 2020).

Anne baba tutumları alan yazında demokratik, ihmalkâr, otoriter, tutarsız başlıkları ile yoğunlaşmıştır. Anne babalardan beklenen ideal tutum demokratik tutumdur. Çocuklara doğru gösterilmektedir fakat karar çocuğa bırakılır. Çocuğun hata yapma şansı vardır. Anne babası çocuk için birer yol göstericidir. Duygular sık sık konuşulur. Otoriter tutumla yetişen çocuklarda uyum problemleri sık karşılaşılan durumlardır. Çocukların fikirlerine ve kararlarına saygı duyulmaz. Çocukların birey olarak kendilerini ifade etmelerine izin verilmez, aile bütün durumları ebeveynlerin kararlarına göre çözer ve devam ettirir. Otoriter tutumla yetiştirilen çocuklar ya fazla baş kaldıran ya da sorgulamadan kabul eden, otoriteye hızlı boyun eden bireyler olmaktadırlar. Çocukların hayatlarında yaşadıkları çoğu problem ailelerinde yaşadıkları durumlar ve anne baba tutumları ile ilgilidir. Anne baba tutumları çocukların hayatları boyunca etkisini devam ettiren bir unsurdur (Temel & Türkoğlu 2019; Subaşı & Özçelik 2019;Kasap, 2015**;** Altınkaynak & Akman 2019).

‘’Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu’’ (FOMO -feeling of missing out, fear of missing out) mahrumiyet duygularını ifade etmektedir. Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu insanların ne yaptıkları ile ilgili sürekli bilgi alma isteğini ifade eder. Aynı zamanda kendi yaptığı paylaşımların ve sosyal çevrenin yaptığı paylaşımların izlenememesi durumunun bireyi fazlaca rahatsız etmesini de içine almaktadır. Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu eksik hissetme olarak da değerlendirilebilir. Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu sosyal medya kullanırken daha sık yaşanabilir. Sosyal medya platformlarının yaygınlaşması ve herkesin ulaşılabilir olması ile sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusunun artış gösterdiği düşünülmektedir. Çevrimiçi bir kavram olarak değerlendirilmekte olsa dahi günlük yaşamdaki gelişmeleri kaçırma korkusunu da ifade etmektedir. Kişinin duyduğu rahatsızlık düzeyi yaşamını fazlaca etkilemektedir (Lima & Higgins 2021; Çelik & Özkara 2022).

Literatürde anne baba tutum çalışmalarına sıkça rastlansa da sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu kavramı hakkında çalışmaların sayısı yeterli değildir. Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu alan yazında genellikle dijital bağımlılık, iş performansı, eğlence anlayışları gibi konular ile incelenmiştir. Ebeveynlik kavramı ile sosyal ortamlarda

gelişmeleri kaçırma korkusu literatürde incelenmemiştir (Fridchay & Reizer 2022; Argan & Altundal & Tokay 2022; Maxwell & Tefertiller & Morris 2021).

Çalışma dijitalleşme ile artan sosyal medyanın kullanımın fazla olması sebebi ile gelişen Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu'nun (FOMO) çocukların hayatları boyunca etkisini sürdüren anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Anne babaların yaşadıkları sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusunun anne baba tutumları ve dolayısı ile çocukların gelişimlerini etki düzeylerinin incelenmesi, anne baba tutumlarına medyanın etkisi konusunda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Pandemi sonrası artan dijital kullanımı göz önüne alarak literatürde sık karşılaşmadığımız bu kavram ile anne baba tutumlarını beraber inceleyerek, ebeveynlerin sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusunun anne baba tutumları ile ilişkisi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Ebeveynlerin anne baba tutumları ile eğitim düzeyi, yaş, çocukla ilgi süresi, medeni durum ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FOMO) ile eğitim düzeyi, yaş, çocukla ilgi süresi, medeni durum ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ebeveynlerin anne baba tutumları ile Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FOMO) ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma deseni

4-12 yaş çocuğu olan ebeveynlerin FOMO düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli devam eden veya geçmişte var olan bir durumun olduğu haliyle ortaya koymayı hedefleyen bir araştırma modelidir. Tarama modeli durumu koşulları, değişkenleri ve bunların ilişkilerini saptamayı hedefler (Kaya & Balay & Göçen 2012; Karasar 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 4-12 yaş çocukları olan 342 ebeveynlerden oluşmuştur. Çalışma grubuna araştırmacılar tarafından düzenlenen form, 4-12 yaş ebeveynlerine dijital platformlar üzerinden gönderilmiştir. Çalışmanın örneklem yöntemi ise kota örneklemedir. Kota örnekleme belirlenen çalışma grubunun dahil olma kriterlerine göre seçilere istenen özelliklerini yansıtmayı hedefler. Kota örneklemede araştırmacılar tarafından belirlenen sayıda katılımcı ile yürütülür. Genellikle zaman ve kaynak sınırlılıkları durumlarında kullanılır (Kılıç 2013). Çalışma pandemi sürecinde yürütülmesi nedeni ile kota örneklem yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmaya katılan ebeveynlere ilişkin demografik dağılım Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Ebeveynlere İlişkin Demografik Özellikler

Demografik bilgiler		n	%
Ebeveynin cinsiyeti	Kadın	284	83,0
	Erkek	58	17,0
Ebeveynin yaşı	20-30	54	15,8
	31-40	200	58,5
	41-50	87	25,4
	51-60	1	0,3
Ekonomik durum	Düşük	24	7,0
	Orta	297	86,8
	Yüksek	20	5,8

	Çok yüksek	1	0,3
Eğitim durumu	İlköğretim	45	13,2
	Lise	136	39,8
	Ön lisans/lisans	130	38,0
	Yüksek lisans+	31	9,1
Medeni durum	Evli	330	96,5
	Bekar	1	0,3
	Eşler. biri vefat etmiş	4	1,2
	Boşanmış		2,0
Çalışma durumu	Çalışıyorum	148	43,3
	Çalışmıyorum	194	56,7
Ekran süresi	0-2	131	38,3
	3-5	174	50,9
	6-8	26	7,6
	9+	4	1,2
	Diğer	7	2,0

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Veri toplama araçları olarak; kişisel bilgi formu, Anne-Baba Tutum Ölçekleri ve Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada 4-12 yaş ebeveynlerin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, meslek, çalışma durumu, ekonomik durum, yaşadığınız il, çocuk sayısı, çocukların yaşı, ekran süreleri, çocuklarla günde kaç saat ilgilendikleri ve aktiviteleri bilgilerini elde etmek amaçlı kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

***Anne-Baba Tutum Ölçekleri (4-12 Yaş)*:** Anne baba tutum ölçeklerini Hülya Gülay Ogelman ve Arzu Özyürek geliştirmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını 2020'de tamamlamıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ayrık yapılardan oluşan iki alt ölçek elde edilmiştir. Alt ölçeklerden biri istendik tutumları diğeri ise istenmeyen tutumları yansıtan maddelerden oluşmaktadır. İstendik Anne Baba Tutum Ölçeği 14 maddeden, İstenmeyen Anne Baba Tutum Ölçeği 13 maddeden oluşmaktadır. Ayrı ayrı puanlanan ölçeklerden alınan puanın yüksekliği o ölçeğe ilişkin tutumun baskın olduğunu göstermektedir. Çalışmalara göre her iki ölçekte 4-12 yaş çocuğa sahip ebeveynlerin istendik ve istenmeyen tutumlarının değerlendirilmesinde kullanılabilir. Her iki ölçeğinde geçerlik ve güvenirliği yüksektir. Ölçeğin amacı anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarını tespit etmektedir (Ogelman & Özyürek 2021).

Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ölçeği (FOMO): Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasının geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Mehmet Enes Gökler, Reşat Aydın, Egemen Ünal ve Selma Metintaş tarafından 2016 yılında yapılmıştır. Ölçek 10 maddeden ve beşli Likert derecelendirmeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 10 ile 50 arasında değişmektedir. Hiç doğru değildir 1 puan, bir parça doğrudur 2 puan, orta derece doğrudur 3 puan, oldukça doğrudur 4 puan, aşırı şekilde doğrudur 5 puan şeklinde sıralanır. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanlar gelişmeleri kaçırma korkusu düzeylerini göstermektedir. İnsanlar sosyal çevreleri ile sürekli bağlantıda olmak istemektedir. Ölçek bu isteğin bir fobi haline gelme durumunu tespit etmektedir (Erdoğan &Yılmaz & Hocaoğlu 2021; Gökler ve ark. 2016).

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21 istatistiksel programına girilmiştir. Verilerin dağılımın özelliklerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikleri oluşturulmuştur. Ayrıca verilere normalite testleri uygulanarak elde edilen sonuçlara göre uygun parametrik (indepent t testi, Anova, v.v.) ya da parametrik olmayan testler (Mann– Whitney, Kruskal–Wallis,

Kikare, v.s.) ve korelasyon analizleri (Pearson, Spearman's korelasyon, v.s.) ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi uygulanmıştır.

Tablo 2.

Anne Baba Tutumları Ölçeği Alt Boyut Puanlarının ve Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ölçeğinin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	N	Min	Max	Std Sapm	Ort.	Çarpıklık	Basıklık
İstendik anne-baba tutum	342	1,00	3,21	,38052	1,5860	,649	,463
İstenmeyen anne-baba tutum	342	1,08	4,23	,52170	2,1413	,867	1,840
FOMO	342	1,00	4,20	,56748	1,9491	,933	1,060

Tablo 2 incelendiğinde, her iki ölçeğin alt boyut puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ile -2 değerlerinin arasında olduğu tespit edilmiştir. Mallery ve George (2010)'a göre eğer ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri + ve -2 değerleri arasında ise analizlerin parametrik seçilmesi uygundur (George ve Mallery, 2010). Bu nedenle araştırmada parametrik testler seçilmiş ve uygulanmıştır.

Bulgular

4-12 yaş çocuğu olan anne babaların, sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu düzeyinin anne baba tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca anne baba tutum ölçeği ve sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ölçeğinin; öğrenim durumu, yaş, cinsiyet, çocukla ilgi süresi, ekran süresi değişkenleri ile incelenmesi hedeflenmiştir.

Anne Baba Tutum Ölçeği'nin alt boyutu olan istendik anne baba tutum ölçeğinin öğrenim durumu arasındaki farklılık Anova analizi ile incelenmiştir. Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

İstendik Anne Baba Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Puanlarının Öğrenim Durumuna göre Anova Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
İlköğretim	45			Gruplar arası	1,170	3	,390	2,736	,044
Lise	136			Grup içi	48,205	338	,143		
Ön lisans/Lisans	130			Toplam	49,376	341			
Yüksek Lisans+	31								
Toplam	342	1,5860	,38052						

Anne babaların öğrenim durumuna bağlı olarak istenmeyen anne baba tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. İstenen anne baba alt boyutlarının lise mezunlarında öğrenim durumu değişkenine göre ilköğretim, önlisans/lisans ve yüksek lisans/doktora mezunlarında istatistiksel olarak farklılığa rastlanmıştır.

Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma (FOMO) Ölçeği ile anne babaların öğrenim durumu arasındaki farklılık Anova analizi ile incelenmiş ve tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma (FOMO) Ölçeği Alt Boyut ve Puanlarının Öğrenim Durumuna göre Anova Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	n	X̄	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Gruplar
İlköğretim	45			Gruparası	2,931	3	,977	3,089	,027	
Lise	136			Grupiçi	106,884	338	,316			
Ön L./Lisans	130			Toplam	109,815	341				
Yüksek L.+	31									
Toplam	342	1,949	,5674							

Yukarıda verilen tabloya göre, yüksek lisans düzeyinin lise düzeyine, ilkokul düzeyinin ise lise düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeylerine göre ilkokul ve yüksek lisans düzeylerinin sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu puanı daha yüksektir**.**

Anne Baba Tutum Ölçeği'nin alt boyutu olan istendik anne baba tutum ölçeğinin çocuk ile ilgi süresi değişkeni arasındaki farklılık Anova analizi ile incelenmiştir. Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

İstendik Anne Baba Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Puanlarının Çocuk ile İlgi Süresine göre Anova Testi Sonuçları

İlgi Süresi	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
0-3 saat	123			Gruparası	4,257	4	1,064	7,949	,000
4-7 saat	135			Grupiçi	45,119	337	,134		
8-11 saat	34			Toplam	49,376	341			
12+	6								
Diğer	44								
Toplam	342	1,5860	,38052						

Tablo 5' te, istenen anne baba tutumları alt boyutunun çocukla ilgi süresi değişkenine çocukların yaş dağılımı arasında anlamlı bir fark gösterilip gösterilmediğine de bakılmıştır. Buna göre yalnızca çocukla ilgi süresi 8-11 saat olan grubun, ilgi süresi 4-7 saat olan gruba göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Anne Baba Tutum Ölçeği'nin alt boyutu olan istendik anne baba tutum ölçeğinin ebeveynlerin ekran süresi değişkeni arasındaki farklılık Anova analizi ile incelenmiştir. Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

İstendik Anne Baba Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Puanlarının Ebeveynlerin Ekran Süresine göre Anova Testi Sonuçları

Ekran Süresi	N	x	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
0-2 saat	131			Gruparası	1,810	4	,453	3,206	,013
3-5 saat	174			Grupiçi	47,566	337	,141		
6-8 saat	26			Toplam	49,376	341			
9+	4								
Diğer	7								
Toplam	342	1,5860	,38052						

Tablo 6'ya göre, 6-8 saat ekran süresi olan ebeveynlerin 0-2 saat ekran süresi olan ebeveynlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ekran süreleri arasında 6-8 saat ekran süresi olan ebeveynlerin lehine anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma (FOMO) Ölçeği ile Anne Baba Tutumları Ölçeği'nin arasındaki korelasyon sonuçları incelenmiş ve tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ölçeği (FOMO) ile Anne Baba Tutumları Ölçeği Puanlarının Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	İstenmeyen anne baba tutumları boyutu	İstendik anne baba tutumları boyutu	Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ölçeği
İstenmeyen anne baba tutumları boyutu	1		
İstendik anne baba tutumları boyutu	,203**	1	
Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu	,283**	,093	1

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucuna göre FOMO ölçeği ile Anne Baba Tutumları Ölçeği arasında anlamlı ve pozitif ancak zayıf bir ilişki olduğu sonucuna rastlanmıştır.

Tartışma

Eğitim düzeyinin artışı çocuk ile anne bağlanmasına destek olmaktadır. Anne çocuk bağlanmasının sağlıklı olması durumunda çocukla olan iletişimin de sağlıklı olduğu düşünülebilir. Eğitim düzeyi ile artan güçlü iletişimin, çocuğa ailenin olumlu rol model olma olasılığını da arttırmaktadır (Temel & Türkoğlu 2019). Anne ve babaların eğitim düzeylerini yükseltmenin topluma daha sağlıklı bireyleri katmada destek olacağı söylenebilir.

Anne baba tutumları açısından inceleme yapıldığında alan çalışmalarında eğitim düzeyi daha düşük olan anne babaların eğitim düzeyi daha yüksek olan anne babalara göre daha yüksek oranda otoriter tutuma sahip olduklarına rastlanmıştır. Aynı zamanda eğitim düzeyi yüksek anne babalarda eğitim düzeyi arttıkça demokratik tutuma daha yakın oldukları görülmüştür (Tezel Şahin ve Özyürek, 2008; Şanlı & Öztürk, 2012). Toplumdaki anne baba tutumlarının iyileştirilmesi ve çocukların daha özgür bir ortamda büyümeleri için eğitimin büyük destekleyici olduğu düşünülmektedir.

Yüksek lisans düzeyinin lise düzeyine göre, ilkokul düzeyinin ise lise düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeylerine göre ilkokul ve yüksek lisans düzeylerinin sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu puanı daha yüksektir. Konu ile ilgili araştırma kapsamında çalışma bulunamamıştır. Bu durumun sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu kavramının tek bir grupla dijital bağımlılık kapsamında yürütülen çalışmalarda eğitim düzeyi değişkenine yer verilmemesinin neden olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada ayrıca istenen anne baba tutumları alt boyutunun çocukla ilgi süresi değişkenine çocukların yaş dağılımı arasında anlamlı bir fark gösterilip gösterilmediğine de bakılmıştır. Buna göre yalnızca çocukla ilgi süresi 8-11 saat olan grubun, ilgi süresi 4-7 saat olan gruba göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Alanda yapılan çalışmalara göre ihmalkâr olan anne babaların çocuklarında psikolojik açıdan daha yüksek riskli grupta oldukları görülmüştür (Gümüştaş ve ark. 2018). Buna göre çocukları ile daha fazla vakit geçiren ve daha çok ilgilenen ebeveynlerin çocukları ile sağlıklı bir bağlanmalarının olacağı, çocukların gelecek yaşamı için daha destekleyici ve sağlıklı bir yaklaşım sağlayacakları yorumu yapılabilir. Çocukların destekleyici bir ortamda yetişmeleri gelecek yaşamlarında anne baba tutumlarının daha güçlü olacağı ve anne baba tutumlarının demokratik tutuma yakın olması toplumun sağlıklı bireylerden oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Ekran süresi 6-8 saat olan ebeveynlerin 0-2 saat ekran süresi olan ebeveynlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ekran süreleri arasında 6-8 saat ekran süresi olan ebeveynlerin lehine anlamlı düzeyde bulunmuştur. İstenmeyen anne baba tutumlarının ekran süresine göre anlamlı fark bulunmaması, buna kıyasla istendik anne baba tutumlarının ekran süresine paralel olarak artması bize yeni gelişen medya araçlarının anne babaların tutumlarını olumlu etkilediğini düşündürmüştür. Sosyal medyada bulunan ebeveynlik önerileri, sorun odaklı çözüm önerileri gibi içeriklerin anne babalara yol gösterdiği, hatalarını fark etmesinde ve değiştirmesinde yardımcı olduğu düşünülebilir.

Ebeveynler yeni gelişen medyayı takip ederek ve gelişimler hakkında bilgi sahibi olarak istendik anne baba tutumlarının gelişimine katkı sağlamaktadırlar. Dijital araçları ve sosyal medyayı kullanmayan ebeveynlerin yeni çağın getirdiği dijital araçları aktif kullanan çocukları ile iletişim becerilerinin zayıfladığı düşünülebilir. Bunun sebebi hızlı değişen medyanın gündemleri hakkında bilgi sahibi olmamaları nedeni ile çocuklarını anlayamadıkları söylenebilir. Dijital araçları aktif kullanmayan ve bilmeyen ebeveynlerin çocukları sağlıklı kullanıma yöneltemedikleri, çocuklarının vakit geçirdiği ortamda neler yaptıklarını bilmedikleri yorumuna literatürdeki çalışmalarda da rastlanmıştır (Yay, 2019; Cino, 2022). Yeni çağın gereği olan medyanın insanlar üzerinde büyük bir etki potansiyeli vardır. Ebeveynleri ve ebeveynlik tutumlarını da etkilediği sonucuna varılabilir. Yüksek etki potansiyeli olan medya araçlarının bilinçli kullanımı ebeveynlik becerilerini geliştirmede olumlu etki sağlayacağı düşünülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Anne baba tutumları ölçeği ve FOMO ölçeği verileri baz alınarak değişkenler üzerinde yapılan araştırmaya göre anne baba tutumlarının değişkenler üzerinde geniş anlamda net bir farkının bulunmadığı ve ileriki çalışmalarla desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anne babaların öğrenim durumuna bağlı olarak istenmeyen anne baba tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. İstenen anne baba alt boyutlarının lise mezunlarında öğrenim durumu değişkenine göre ilköğretim, ön lisans/lisans ve yüksek lisans/ doktora mezunlarında istatistiksel olarak farklılığa rastlanmıştır. Öğrenim durumu baz alındığında öğrenim düzeyi arttıkça istenmeyen anne baba tutumlarında farklılaşma ve gerileme olduğu tespit edilmiştir. Bu durum bize öğrenim düzeyinin istendik anne baba davranışlarını arttırmakla beraber istenmeyen davranışları da azalttığını göstermektedir. Yapılacak çalışmalarda, ebeveynlere verilecek ekran kullanımının süresi ve çocuklarına etkisi konulu eğitim verilerek anne baba tutumlarına etkisinin incelenmesi ve ebeveynlerin sosyal medya kullanımının çocukları tarafından nasıl algılandığı gelecek çalışmalarda incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

Argan, M., Altundal, V. ve Tokay, M. (2022). What is the role of FOMO in individual investment behavior? The relationship among fomo, ınvolvement, engagement, and satisfaction. *Journal of East-West Business.*

Cino, D. (2022). Beyond the surface: Sharenting as a source of family quandaries: mapping parents' social media dilemmas. *Western Journal of Communication*, 86, 128-153.

Çelik, F. ve Özkara, B. Y. (2022). Gelişmeleri kaçırma korkusu (fomo) ölçeği: Sosyal medya bağlamına uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin sınanması. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları- Studies in Psychology, 42,* (1),72-103.

Erdoğan, A., Yılmaz, Y. ve Hocaoğlu, Ç. (2021). Modern çağın yeni hastalığı: Gelişmeleri kaçırma korkusu "fomo" nedir? Bir gözden geçirme. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 3(3), 217-222.

Fridchay, J. ve Reizer, A. (2022). Fear of missing out (fomo): Implications for employees and job performance. *The Journal of Psychology,* 156(4), 257-277.

Gökler, M. E., Aydın, R., Ünal, E. ve Metintaş, S. (2016). Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ölçeğinin Türkçe sürümünün geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 53-59.

Gülay-Ogelman, H., ve Özyürek, A. (2021). Anne-baba tutum ölçekleri (4-12 yaş): Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *7*(1), 1-16.

Gümüştaş, F., Perdahlı-Fiş, N., Yulaf, Y., Koyuncu-Kütük, E., Yazkan-Akgül, G. ve Kuşçu, T.D. (2018). Şizofreni açısından yüksek riskli çocuk ve ergenlerde algılanan anne-baba tutumları ve yaşam kalitesi düzeyleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 19(3), 281-289.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Nobel Yayınları, Ankara

Kasap, H. (2015). *15-17 yaş grubu ergenlerde sosyal destek, okul başarısı ve aile yapısının madde bağımlılığına karşı koruyucu etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 1229-1259.

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-60.

Lima, P. ve Higgins A. (2021). Social media engagement and Fear of Missing Out (FOMO) in primary school children. *Educational Psychology in Practice*, 37(3), 320-338.

Maxwell, L. Tefertiller, A. ve Morris, D. (2021). The nature of fomo: Trait and state fear-of-missing-out and their relationships to entertainment television consumption. *Atlantic Journal of Communication*, 30, 522-534.

Özen-Altınkaynak, Ş. ve Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi,30*,19-36.

Subaşı, D. ve Öğretir Özçelik, A. (2019). Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 7 (1), 25-47.

Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 31-48.

Temel, D. ve Türkoğlu, B. (2019). Yerleşim yerlerine göre anne baba tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 843-871.

Tetik, H. (2020) Anne baba tutumları ve ailede çocuğun dini gelişimi. *Universal Journal of Theology*, *5*(2), 135-171.

Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(3), 395-414.

Yalçın, V. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Yay, M. (2019). *Dijital ebeveynlik*. Yeşilay Yayınları.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" Öğrenme Alanında Geçen Kavramların Belirlenmesi (2018 Programına Göre)

Sedanur AY
Bursa Uludağ Üniversitesi

Selma GÜLEÇ
Bursa Uludağ Üniversitesi

Emin ATASOY
Bursa Uludağ Üniversitesi

Özet

Kavram öğrenimi temel olarak çağrışım kurmaya dayandığından kavram öğretiminde öğrencilerin ders kitaplarında karşılaştığı kavramlar ana dili öğretimi açısından son derece önem arz etmektedir. Bu sebeple de ders kitaplarında yer alan kavramların sayısı, özellikleri ve işlevi oldukça önemlidir. Ders kitaplarında yer alan kavramların anlama ve algılama açısından ayırt edici özellikleri ne kadar azsa, o kavramın öğrenilmesi ve öğretilmesi de o kadar zordur. Bu durumu ele almak için örnek bir öğrenme alanından yola çıkarak, 2018 programına göre hazırlanan 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında geçen kavramların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada 35 kavram tespit edilip bu kavramlardan benzer ve birbiriyle ilişkili olanların dağılımı yapılarak 5 gruba ayrılmıştır. Gruplara ayrılan kavramlardan nüfus ve coğrafi mekânla ilgili kavramların diğer kavramlara oranla daha fazla olduğu sonucuna varılmış, mevcut kavramlardan "nüfus yoğunluğu" ve "göç" kavramlarının öğretimi için örnek çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Araştırma tümevarımsal bir bakışla doküman analizinden yararlanılarak yürütülmüştür. Araştırma dokümanları, Millî Eğitim Bakanlığı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabından elde edilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş ve bunlar tablolarla sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, coğrafya, kavram öğretimi, kavram yanılgısı, ders kitabı

Giriş

İnsanın dış dünyayla irtibatta olup onu somutlaştırarak algılaması, iletişim içinde kullandığı kavramlar sayesinde gerçekleşmektedir. Çünkü kavramlar sosyal ve fiziksel dünyanın anlaşılmasını ve anlamlı iletişim kurulmasını sağlayan tanımlayıcılardır. Konu hakkındaki yapılan araştırmalar bireylerin çok erken yaşta kavramları kullanmaya başladıklarını göstermektedir (Beydoğan, 1998: 23). Nitekim Küçükkaragöz'ün (2004) belirttiği gibi *"Güvercinlerin bezelye toplaması gibi, çocuklar kelime toplarlar"*.

Kavram ve kavram öğreniminde birçok araştırmacı tarafından farklı şekilde araştırmalar yapılsa da ulaşılan ortak sonuçlara göre; bilimsel gerçeklerle çelişen ön bilgiler ve yanlış anlamalar ortadan kaldırılmadığı takdirde çocukların daha sonra yeni kavramları öğrenmekte zorlanacağı görülmektedir. Bu sebeple bireylerin olayın neden ve nasıl gerçekleştiğine ilişkin kavram yanılgılarını değiştirmeleri ve ön bilgilerini belirlemeleri gerekir. Örneğin, öğrencilerin nüfus dağılımını etkileyen faktörlerle ilgili kavramlar arasında nedensellik ilişkileri kurmalarını sağlamak, bilginin temeli olan kavramlarla ilgili öğretimin önemli bir adımıdır. Bu adımları sağlıklı kuran bireylerde, yanlış anlamalar/algılar değişir.

Merill, Tennyson ve Posey'e (1992) göre öğrencilerin kavramla ilgili olan ve olmayan örnekler vermeleri gerekmektedir. Böylece kavramı genelleştirerek ilgili kavramı tanımlarıyla eşleştirmek, kavram öğrenmeyi desteklemektedir. Gelman'a (1999) göre, yeni yürümeye başlayan çocuklar çoğu soyut kavram hakkında ayrıntılı ve somut bilgiye sahip değiller. Ancak soyut bilginin varlığından haberdardırlar ve bu kavramların birbirlerini nasıl etkilediğini bilirler. Bu sebeple yeni bir kavram kazandırmaya çalışırken çocuğun önceki bilgilerini doğru bir şekilde anlayarak, uygun yöntem ve düzeyde aktarmak önemlidir. Shu-Ling (2000), görsel ve işitsel unsurları bir arada kullanmanın soyut kavram öğrenme üzerindeki etkisini araştırmış, görsel ve işitsel uyaranların kavramsal öğrenme üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Bu gibi durumlar eğitimciler tarafından da fark edildiğinden, son yıllarda sosyal bilimler alanlarında öğrencilerin mevcut öğrenme alanlarındaki kavramları algılamaları üzerine çalışmaların yapılmasında artış yaşanmıştır. Bununla beraber yalnızca kavram algısı üzerine değil ilgili konulardaki kavram yanılgıları hakkında da kayda değer çalışmalar yapıldığı gözlenmektedir.

Kavram öğretimi ile alakalı olarak yapılan birçok araştırmada (Platten, 1995: part-1 & part-2; Cin, 1999; Akamca, 2003; Yılmaz, 2008; Kılıç, 2008; Yılmaz, Akandere & Korkmaz, 2010; Yılmaz & Çolak, 2012; Tokcan & Alkan, 2013) kavram öğretiminin ve bu öğretimde kullanılacak tekniklerden yararlanılmasının öğrencilerin başarı düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı ve yerli literatürde kavram ile alakalı kilit kabul edilebilecek ilgili çalışmalardan örnek verilecek olursa; Platten (1995) çalışmasının 1.aşamasında, 7 yaş grubundaki öğrencilerin coğrafyayla alakalı kavramları algılama seviyelerini tespit etmek için coğrafya programında yer alan 30 coğrafi kavramı belirlemiştir. Elde ettiği bulgulara göre, çocukların ilgili kavramları anlamada güçlükler çektiklerini hatta çoğunlukla anlamadıkları için kavram yanılgılarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Sonrasında Platten (1995) çalışmasının ikinci aşamasını oluşturan araştırmasında yedi yaşındaki çocukların belirli coğrafi terimleri anlamalarını araştırıyor ve daha önceki bir makalede rapor edilen 1991'de toplanan verileri, İngiliz Ulusal Coğrafya Müfredatı'nın iki yıllık uygulanmasından sonra 1993'te toplanan verilerle karşılaştırıyor. Bulgular, çocukların tepkilerinin niteliği ve aralığında önemli bir farklılık göstermiyor. Her iki örneklemdeki çocukların, terimlerin çoğunu sınırlı anladıklarını veya anlamadıklarını böylece kavram yanılgısıyla eğitimlerine devam ettiklerini açığa çıkarmıştır.

Cin (1999) doktora çalışmasında, iki ayrı coğrafi çevrede hayatlarını sürdüren 8 yaşındaki öğrencilerin deniz, dere ve göl kavramlarına ilişkin bilgilerine yönelik araştırması ile çocukların birçok yanlış anlamaları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kavramlarla ilgili yapılan bilimsel araştırmalarda da görüldüğü gibi, çocuklar belirli kelimeler için kendi anlamlarını, sezgilerine ve yaşamsal deneyimlerine dayalı olarak kendileri oluştururlar. Bu durumdan dolayı eğitim-öğretimin ilk yıllarında coğrafi ve ekolojik terimlerle karşılaşmak öğrenciler için zorluklar ve ikilemler yaratabilmektedir.

Kavram Öğrenimi

Kavram öğrenimi, insanların doğal ve sosyal çevreleri ile etkileşimleri sonucunda gelişmektedir (Ayas, 2005: 66). Zaman içinde çocuklarda düşünce ve dil gelişimi ile birlikte kavram gelişimini de ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple ilk ve ortaöğretim kademelerinde doğru yapılanmış kavramları öğretmek hem çok zor hem de çok önemlidir (Kırıkkaya & Güllü, 2008: 26). Çünkü çocuğun okula başlarken beraberinde getirmiş olduğu kavramlar genellikle okulda öğrendiği bilimsel anlam taşıyan kavramlardan anlamca uzak olmaktadır. Bu sebeple çocuklar eğitim kurumlarında öğrendikleriyle günlük hayatta öğrendikleri kavramlar arasında sıkışmakta ve tüm bunlar bazen kavram yanılgılarına yol açmaktadır. Ayrıca bu yanılgıların zamanında farkına varılmazsa hem birey hem de öğretici için eğitim-öğretim süreci daha da karmaşık hal almaktadır. Taşıdığı bu önem sebebiyle eğitimde kavram yanılgılarını azaltmak için kavram öğretimi doğru yöntemlerle daha bilimsel ve daha titiz yapılmalıdır.

Kavram Yanılgısı

Kavram yanılgısı, bir kavramın bilimsel tanımı ile bireyin zihninde anlamlandırdığı tanım arasındaki çelişkidir (Gilbert & Watts, 1983). Başka bir deyişle, bireyin karşılaştığı herhangi bir kavramı bilimsel olarak kabul gören anlamı dışında farklı biçimde algılaması olayıdır (Alkış, 2009: 72). Eğitim öğretim kurumlarında kavram yanılgılarını düzeltmeyi zorlaştıran, öğrencilerin kendi algılarına göre kavramları biçimlendirmesidir. Bilindiği üzere bireyler için bir kavramın ayırt edici özellikleri ne kadar azsa, o kavramın öğrenilmesi de o kadar zordur (Cin, 2004: 16). Bu sebeple yeni bir kavramın öğretimi yanlış bilinen kavramı düzeltmeden tam anlamıyla gerçekleşememekte, tüm bunlar ise hem öğrenci hem de öğretmen için zor bir süreci beraberinde getirmektedir.

Kavram yanılgılarını çözmeye yönelik iyi bir materyal olan çalışma yaprakları, eğitim kademelerinin hepsinde kullanılabilen, öğrencilerin aktif katılımını içine alarak ders içi veya ders dışı faaliyetlerde de yapılabilen kullanışlı bir öğretim materyalidir (Safran, 2008: 326). Çalışma yapraklarının resim, kavram haritası gibi etkinliklerle desteklenmesi öğrencilerin aktif katılımını sağlamada ve dikkatlerini derse çekmede önemli bir etkendir (Kaymakçı, 2006: 27). Çalışma yapraklarının ödev olarak verilmesi veya ders içinde kullanımı öğrencileri eğitim-öğretim sürecine dâhil etmekle beraber içerisinde yer alan sorularla dönüt ve düzeltme fırsatı da vermektedir.

Problem Durumu

Kavramların öğrenimi bireyin dünyaya gelmesiyle başlayıp yaşı ilerledikçe katlanarak artan ve buna bağlı olarak karmaşıklaşan bir süreçtir. Genel olarak bireyler çocukluk döneminde kavramları tesadüfi yollarla tecrübe eder ve öğrenirler (Alkış, 2009: 70). Bu öğrenimin gerçekleşmesi için özel bir efor sarf etmemekte, günlük yaşamın kendi içinden algılarına ulaşan yeni nesneler ve olaylarla çeşitlenmesiyle gerçekleştirmektedirler. Dolayısıyla karşılaştıkları kavramların sayısı arttıkça anlaşılmayan ve zor algılanan karmaşık kavramların sayısı da buna paralel artmaktadır.

İlk ve orta öğretimde gerçekleşen kavram öğretimlerinin sonraki öğrenme süreçlerine zemin hazırlayan bir bilimsel temeli teşkil etmesi sebebiyle bu dönemlerdeki kavram öğrenimi önemli bir öğrenme aşaması olarak kabul edilmektedir. Bilimsel kavramların olgunlaştığı ve anlamlandırıldığı bu dönemlerde doğru öğrenilememiş coğrafi kavramların zaman içinde öğrencilerde bazı yanlış algılamalar, yanlış tanımlamalar ve bazı öğrenme sorunları oluşturacakları görülmektedir. Nitekim bilimsel bilginin temelini oluşturan kavramların eksik veya yanlış öğrenilip hatalı yorumlamalara sebebiyet vermesi, kavram yanılgısı ve kavram kargaşasına yol açmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi içeriğinde yer alan kavramların aktarılmasında bu gibi olumsuz durumların önüne geçebilmek için bol örnek ve görsellerle öğretilmek istenen kavramlar desteklenmeli, uygun yöntem ve tekniklerle öğretim kolaylaştırılmalıdır.

Amaç ve Önem

Dil kullanımının temel dayanaklarından biri kavram öğrenimidir. Kavram öğrenimi temel olarak çağrışım kurmaya dayanır (Arı, 2008: 312). Kavram öğretiminde öğrencilerin ders kitaplarında karşılaştıkları kavramlar ana dili öğretimi açısından son derece önem arz ettiğinden bu kitaplarda yer alan kavramların sayısı ve algılanabilirliği oldukça önemlidir. Ders kitaplarında yer alan kavramların anlama ve algılama açısından ayırt edici özellikleri ne kadar azsa, o kavramın öğrenilmesi ve öğretilmesi de o kadar zordur. Bu durumu ele almak için örnek bir üniteden yola çıkarak kavramların yoğunluğu analiz edilmiştir. Bununla birlikte eğitimin her alanında olduğu gibi sosyal bilgiler alanında da çalışma yapraklarının bu yanılgıları gidermede önemli bir rol oynadığı bilindiğinden araştırma kapsamında ilgili öğrenme alanının kavram öğretim yöntem ve teknikleri bakımından yeterli olmadığı sonucuna varılarak bir çalışma kâğıdı da düzenlenmiştir. Bu çalışma kâğıdında tematik bir harita çeşidi olan dairesel (dorling) kartogramdan yararlanılmıştır. Bu teknik sayesinde haritada gösterilmek istenen coğrafi alanlar bu alanlara ait verilere göre boyutsal daire şeklinde yer alarak gösterilen verinin boyutunun büyüklüğüne göre şekillenmektedir. Ayrıca bu çalışmadaki gibi bir harita tekniğinin 7.sınıf "*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*" öğrenme alanındaki kavramların öğretiminde kullanımına rastlanılmadığından alternatif bir etkinlik olma özelliği taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, tümevarımsal bir bakışla çalışılan, olgular ve vakalar hakkında bilgi içeren belgelerin analizini kapsayan, araştırma ortamını zenginleştiren ve çalışmanın farklı yönlerine odaklanma fırsatı sağlayan bir nitel araştırma yöntemi olan doküman analizinden yararlanılarak yürütülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2008: 39).

Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemi, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Çalışmanın örneklemi için seçilen ölçüt "Talim Terbiye Kurulu ve MEB tarafından onaylanarak okutulmakta olan 2019 yılında yayımlanmış 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı" olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırma dokümanları, Millî Eğitim Bakanlığı 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabından elde edilerek ulaşılan veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş ve bunlar tablolarla sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Veri toplama yöntemi olarak doküman analizinden yararlanılmış ve araştırmanın kapsam geçerliğini sağlamak için alanyazın incelenip uzman görüşleri alınarak veriler değerlendirilmiştir. Araştırmanın çözümlenmesinde ise aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. Öğrenme alanında geçen kavramlar dijital ortama (MS Word programı) aktarılmıştır.
2. Aktarılan kavramlar kontrol edilerek uzmanlarla birlikte incelenmiştir.
3. Tespit edilen kavramlardan birbiriyle ilişkili olanlar gruplandırılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada, ilköğretim birinci kademe 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı "*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*" öğrenme alanında geçen ilgili kavramlar tespit edilmiştir. Belirlenen kavramlar Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" Öğrenme Alanında Geçen Kavramlar

Aktif Nüfus	**Demografi**	**İstihdam**	Kırsal	Nüfus Dağılımı
Alt Yapı	**Dış Göç**	**İş Gücü**	**Makineleşme**	**Nüfus Piramidi**
Bataklık	**Doğal Faktör**	İşçi Göçü	Mevsimlik Göç	Nüfus Sayımı
Beşeri	**Doğurganlık**	İşsizlik	Mübadele	Nüfus Yoğunluğu

Beşeri Faktör	**Göç**	Karantina	Mülteci	Sit Alanı
Beyin Göçü	**İç Göç**	Kentleşme	Nüfus	TÜİK
Çarpık Kentleşme	**İltica**	Kent Nüfusu	Nüfus Artışı	Yüz Ölçümü

Tablo 1'de, 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki "*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*" öğrenme alanıyla ilgili olarak toplam 35 kavramın yer aldığı tespit edilmiştir. Bu kavramlardan nüfus, göç ve coğrafi mekânla ilgili olan kavramların diğer kavramlardan daha fazla yer aldığı görülmüştür. *"İnsanlar, Yerler ve Çevreler"* öğrenme alanında geçen 35 kavramın ana konular bazındaki dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" Öğrenme Alanında Geçen Birbiriyle İlişkili Kavramların Sınıflandırılması

		f
Nüfus	Aktif nüfus, demografi, doğurganlık, nüfus, nüfus artışı, nüfus piramidi, nüfus sayımı, nüfus yoğunluğu, nüfus dağılımı, kent nüfusu, TÜİK	*11*
Coğrafi Mekân	Alt yapı, bataklık, beşeri, beşeri faktör, doğal faktör, kentleşme, çarpık kentleşme, kırsal, sit alanı, makineleşme, yüz ölçümü	*11*
Göç	Göç, iç göç, dış göç, beyin göçü, işçi göçü, iltica, mevsimlik göç, mübadele, mülteci	*9*
İstihdam	İstihdam, iş gücü, işsizlik	*3*
Sağlık	Karantina	*1*
Toplam		35

Tablo 2'de yer alan 7.sınıf sosyal bilgiler kitabı "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında geçen birbiriyle ilişkili kavramların dağılımı incelendiğinde toplam 35 kavramdan nüfus ile ilgili olan kavramlar (f=11) ile coğrafi mekânla ilgili olan kavramların (f=11) eşit sayıda yer alarak, diğer kavramlardan daha fazla oldukları dikkat çekmektedir. Nüfus ve coğrafi mekânla ilgili kavramlardan sonra en çok yer alan kavramların ise göçle ilgili olan kavramlar (f=9) oldukları tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tespit edilen kavramların yoğunlaştığı alanlar çerçevesinde öğrenimi eğlenceli ve akılda kalıcı kılmak için dairesel harita tekniği kullanılarak bir çalışma kâğıdı hazırlanmış olup ekte yer verilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Bu araştırmada, 2018 programına göre hazırlanan sosyal bilgiler 7.sınıf ders kitabı "*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*" öğrenme alanı incelenerek 35 kavram tespit edilmiştir. Tespit edilen kavram grupları arasında nüfus ve coğrafi mekânla ilgili olan kavramların diğer kavramlardan fazla olduğu bulunsa da bu kavramların göç ile ilgili kavramlardan önemli bir farkı bulunmadığı ve bu üç kavram grubunun ortalama aynı oranda yer aldığı tespit edilmiştir. Sayıca bu kadar fazla kavramın tek bir öğrenme alanında yer almasına karşılık kavramların ayırt edici özelliklerine vurgu yapıldığı ve öğrenimini kolaylaştıracak yöntem/tekniklere yer verildiğine rastlanılmamıştır.

Bir diğer sonuç olarak, araştırma kapsamında incelenen başka yayınevine ait ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, MEB kitabında tespit edilen kavramlar dışında başka kavramlara da (belde, gayrisafi milli hâsıla, komşu il, sürekli göç, yerleşik yaşam) rastlanılmıştır (EKOYAY, 2019: 97-126). Aynı öğrenme alanıyla ilgili kavramların aynı kademedeki bütün ders kitaplarında standartlaştırılarak aynı biçimde ve sayıda yer alması kavram öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Tartışma

Sosyal bilgiler ders kitaplarını öğretmen görüşlerine göre değerlendiren çok sayıda araştırmada, ders kitaplarının kavram haritası ve öğretimi açısından yetersiz olduğunu tespit edilmiştir (Akdağ, 2010; Gültekin, 2016; Kayak, 2018). Kayak'ın ders kitaplarının içeriğine yönelik öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında ders kitaplarının yeterli ve öğrenmeye teşvik edici olmadığına ulaşılmıştır. Yaptığımız araştırmada da sosyal bilgiler ders kitaplarının kavram öğretimi yöntem ve teknikleri bakımından yeterli olmadığı tespit edilerek diğer araştırmalarla birbirini destekler niteliktedir.

Taşlı'nın (2005) araştırmasında öğrenme alanlarının başlangıcında kavram etkinliklerine yer verilmesinin hem öğretmenin kavram öğretimi çalışmalarına yeni bir zenginlik katacağını hem de öğrencinin öğrenme düzeyini arttıracağını belirtmesi bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

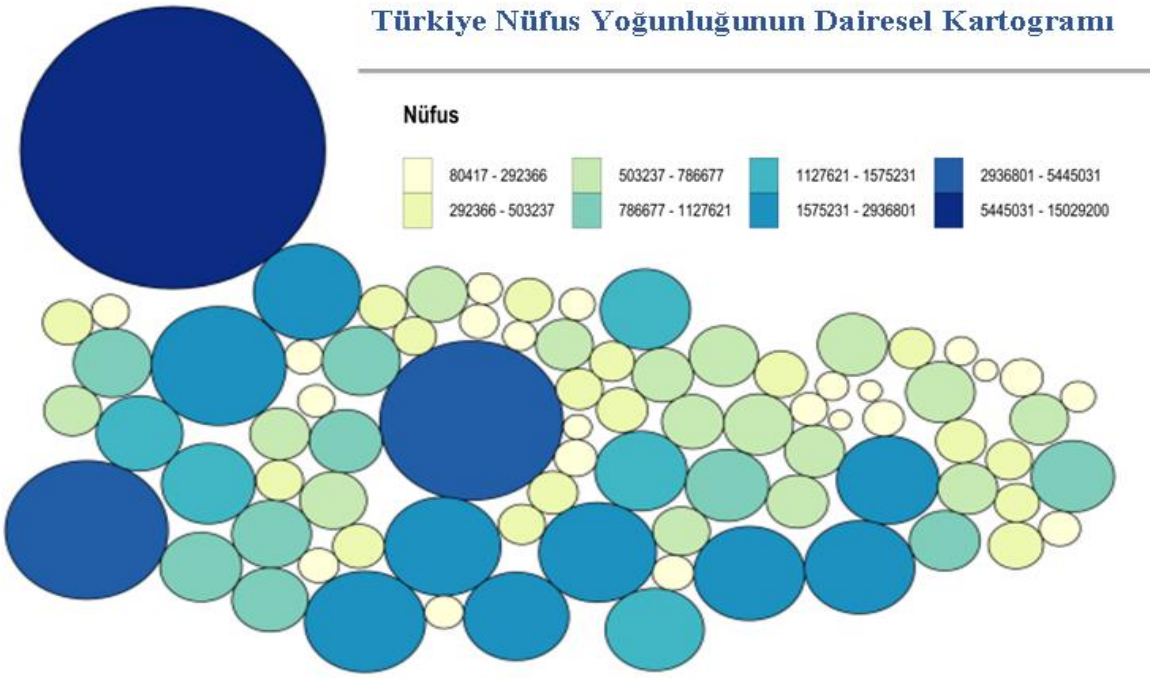
Kavram yanılgısının giderilmesi üzerine çalışma yaprakları kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalarda (Gürses vd., 2006; Atasoy, 2008; Burhan, 2008) sonuçlar genellikle kavram öğretimi için tasarlanan çalışma yapraklarının eğitimde bir öğretim materyali olarak kullanımının öğrencilerde anlama ve anlamlandırma düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermesi de yine araştırmamızda tasarlanan çalışma kağıdının verimliliğini desteklemektedir.

Öneriler

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Sosyal bilgiler ders kitaplarında kavratılması güç olacağı düşünülen kavramlar tespit edilerek içerikleri daha anlaşılır hale getirilebilir.
- Aynı öğrenme alanıyla ilgili kavramların aynı kademedeki bütün ders kitaplarında standartlaştırılarak aynı biçim ve sayıda yer alması sağlanılabilir.
- Konu başında öğrencilerin kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla anlam çözümleme tabloları kullanılabilir.
- Konu sonunda anlama ve anlamlandırma düzeylerini tespit etmek amacıyla çalışma kağıtları kullanılabilir.
- Sayıca bu kadar fazla kavramın tek bir öğrenme alanında yer almasına karşılık kavramların ayırt edici özelliklerine vurgu yapılarak ünite sonunda öğrenimini kolaylaştıracak yöntem/tekniklere yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Böylece öğrenme sürecini kolaylaştıracak farklı çalışmalarla ders kitapları geliştirilebilir.

Etkinlik : Dairesel Nüfus Kartogramı
Ders: Sosyal Bilgiler **Sınıf :** 7 **Öğrenme Alanı:** İnsanlar, Yerler ve Çevreler **Kazanım:** SB.7.3.2. Türkiye'de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar. **Konu**: Türkiye'nin nüfus yapısı **Beceri:** Coğrafi sorgulama becerisi, harita okuma becerisi **Araç-Gereç ve Materyal:** Çalışma kâğıdı
Öğrenme hedefleri: • Nüfus yoğunluğu ve göç kavramlarını öğrenme • Dairesel kartogramı okuma ve yorumlayabilme • Dairesel kartogramı kullanarak Türkiye'de nüfusun dağılışını açıklayabilme.
Uygulama Süreci: 1. **Aşama:** Öğrencilerin kavramlar hakkındaki hazır bulunuşluklarını yoklanılır sonrasında nüfus yoğunluğu ve göç kavramları hakkında ön bilgiler verilir. *Nüfus yoğunluğu,* ***nüfusun üzerinde yaşadığı toprakların yüzölçümü arasındaki oran.*** *Göç, siyasal, toplumsal ya da ekonomik nedenlerle bireylerin ya da toplulukların bulundukları, oturdukları yerleşim yerini bırakarak başka bir yerleşim yerine ya da başka bir ülkeye gitme eylemi.* **2. Aşama:** Dairesel kartogramın ne olduğunu ve bir mekansal dağılımın dairesel kartogramlar aracılığıyla nasıl okunup yorumlanacağına ilişkin ön bilgiler verilir ve farklı daire kartogram örnekleri gösterilir. **3. Aşama:** Öğrencilere Türkiye'de nüfusun illere göre dağılışını gösteren daire kartogramının yer aldığı çalışma kağıdı dağıtılır, ders kitabının arkasındaki Türkiye haritasıyla karşılaştırmalı bakılarak şehirlerin tespit edilmesi istenir. Çalışma kağıdında yer alan sorular cevaplandırılır.



Daire kartogramlarda gösterilen verinin büyüklüğüne bağlı olarak dairenin de boyutları değişmektedir. Örneğin yukarıdaki kartogramda en fazla nüfusa sahip olan İstanbul en büyük daire ile gösterilirken en az nüfusa sahip olan Bayburt en küçük daire ile gösterilmiştir. Dairelerin renkleri ise illerin nüfus yoğunluğunu göstermektedir.

1. Nüfus yoğunluğu az olan ilk 5 il hangileridir ve bu illerin nüfus yoğunluğunun az olmasının ortak nedenleri nelerdir?

2. Nüfus yoğunluğu fazla olan ilk 5 il hangileridir ve bu illerin nüfus yoğunluğunun fazla olmasının yaratacağı sosyal, çevresel ve ekonomik sonuçlar nelerdir?

3. Nüfusun dağılışı ile göç arasında nasıl bir ilişki vardır?

Kaynakça

Akamca, Ö. G. (2003). *İlköğretim beşinci sınıf fen bilgisi dersi ısı ve ısının maddedeki yolculuğu ünitesinde çoklu zeka kuramı tabanlı öğretimin öğrenci başarısı, tutumu ve hatırda tutma üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Akdağ, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi "Yeryüzünde Yaşam" ünitesindeki kavram yanılgıları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alkış, S. (2009). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. Safran, M. (Ed.*). Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yılmaz, Y. (2013). Kelime öğretimi. Yıldız, C. (Ed.) *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (ss. 341-342), Pegem Akademi.

Atasoy, Ş. (2008). *Öğretmen adaylarının Newton'un hareket kanunları konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik geliştirilen çalışma yapraklarının etkililiğinin araştırılması.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Beydoğan, H.Ö. (1998). *Çocuklarda dil edinimi ve kavram öğrenme.* Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Burhan, Y. (2008). *Asit ve baz kavramlarına yönelik karikatür destekli çalışma yapraklarının geliştirilmesi ve uygulanması.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Cin, M. (1999). *The influence of direct experience of the physical environment on concept learning in physical geography.* (unpublished doctoral dissertation). School of Education, University of Durham.

Cin, M. (2004). İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin deniz kavramını algılamaları üzerine bir araştırma. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 4(1), 7-23

Coştu, B., Ayas, A.P. & Ünal, S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: kaynama kavramı, *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 15 (1), 123-136.

Gelman, S.A. (1999). *Dialogue on early childhood science, mathematics and technology education.* www.project2061.org/publications/earlychild/online/context/gelman.htm

Gilbert, John K. & Watts, David, M. (1983). Concepts, misconceptions and alternative conceptions: changing perspectives. *Studies in Science Education,* 10 (61-98).

Gültekin, E. (2016). Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersi "adım adım Türkiye" ünitesinde bulunan kavramların kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Gürses, E., Akdeniz, A. R. & Atasoy, Ş. (2006). Durgun elektrik konusunda 5E modeline göre geliştirilen materyallerin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

MEB. (2019). *İlköğretim sosyal bilgiler 7 ders kitabı.* MEB Devlet Kitapları, İkinci Baskı, Ankara.

MEB. (2019). *İlköğretim sosyal bilgiler 7 ders kitabı.* EKOYAY, Ankara.

Kayak, S. (2018). Ders kitaplarında kullanılan görsellerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşıma göre öğrenmeye katkısına yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Field Education,* 4(1), 57-69

Kaymakçı, S. (2006). Tarih öğretmenlerinin çalışma yaprakları hakkındaki görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Kılıç, F. (2008). Kavramların öğretiminde kavram analizi yönteminin akademik başarıya ve bilişsel esnekliğe etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 18(2), 223-238.

Kırıkkaya, E., ve Güllü, D. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ısı – sıcaklık ve buharlaşma –kaynama konularındaki kavram yanılgıları, *İlköğretim Online,* 7(1), 15-27.

Küçükkaragöz, H. (Ed. Yeşilyaprak B.). (2004). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi.* Pegem Akademi.

Merrill, M.D., Tennyson, R.D. & Posey, L.O. (1992). *Teaching concept: An instructional design guide.* New Jersey: Educational Technology Publication

Platten, L. (1995). Talking geography: an ınvestigation into young children's understanding of geographical terms part:1, *International Journal of Early Years Education,* 3(1), 74-91.

Platten, L. (1995). Talking geography: an ınvestigation into young children's understanding of geographical terms part:2, *International Journal of Early Years Education,* 3(3), 69-84.

Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. Tay, B. & Öcal, A. (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi.* Pegem Akademi.

Shu-Ling, L. (2000). Influence of audio-visual presentations on learning abstract concept. *International Journal of Instructional Media,* 27 (2), 199-206.

Taşlı, İ. (2005). 4.-7. sınıf sosyal bilgiler programı üniteleri ile ilgili kavram bulmacaları örnekleri. *Milli Eğitim Dergisi,* 166.

Tokcan, H.,Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(2), 1-19.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2008). *İlköğretim birinci kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kavram haritalarının kullanılmasının başarıya etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, H., Akandere, O. & Korkmaz, İ. (2010). İlköğretim birinci kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kavram haritalarının kullanılmasının başarıya olan etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 19-27.

Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisi, *Cumhuriyet International Journal Of Education,* 1(1), 1-9.

Ortaokullarda Covid 19 Pandemi Döneminde Mali Kaynak Gerektiren İhtiyaçların Giderilme Durumları

Asiye TOKER GÖKÇE
Kocaeli Üniversitesi

Halim POLAT
Kocaeli Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada Covid 19 pandemisi döneminde ortaokul müdürlerinin okula ilişkin mali kaynak gerektiren ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçları gidermek için geliştirdikleri çözüm yollarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel paradigma ekseninde durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma gurubunu amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle ortaokullarda görev yapmakta olan 15 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiş, elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmada Covid 19 pandemi döneminde ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçlar beş başlık altında toplanmıştır. Bunlar temizlik ihtiyaçları, yardımcı personel ihtiyaçları, fiziksel ihtiyaçlar, donatım, bilişim ve donanım ihtiyaçları ve kırtasiye ihtiyaçlarıdır. Ayrıca okul müdürleri bu ihtiyaçlarını, MEB, hayırsever vatandaşlardan alınan bağışlar, çeşitli sanayi ve ticari kuruluşlardan alınan yardımlar, yerel yönetimlerden alınan yardımlar, ders dışı kültürel ve sosyal faaliyetler gibi farklı gelir çeşitleriyle karşılamaya çalışmaktadırlar. Okul müdürleri ortaokullarda finansal sorunların çözümü için sosyal ve kültürel ders dışı faaliyetlerin artırılmasını, öğrenci velileriyle ve çevreyle iyi ilişkiler kurulmasını ve müdürlerin liderlik rol ve becerilerini iyi sergilemesi olarak ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid 19 pandemisi, mali kaynak sorunları, eğitim finansmanı, ortaokul, müdür

Giriş

Yakın tarihte yaşanan bilimsel devrimler, bilgi ve teknolojideki hızlı gelişmeler eğitim sistemlerinin tüm dünyada sorgulanmasını gerektiren değişimlere yol açmıştır. Bu süreçte eğitim sistemlerinin uygulama alanı olan okullar değişime yeterli ölçüde uyum sağlayamamış, okulların sorunları giderek derinleşmiştir. Bu geçiş aşamasında karşılaşılan sorunlar için yeni çözüm yolları aranırken öngörülmeyen Covid 19 pandemisinin ortaya çıkması eğitim sistemlerini ve okulları hem kuramsal hem de uygulamaya dönük farklı kaynak arayışlarına yöneltmiştir.

2020 yılında ortaya çıkan Covid 19 pandemisiyle mücadele amacıyla ilk zamanlarda 102 ülkede okullar kapatılmış ve 900 milyon öğrenci (OECD, 2020) uzaktan eğitime geçmiştir. Pandeminin baş göstermesinin ardından Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) çalışmalara başlamış; 23 Mart 2020'de Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumunun bazı kanalları üzerinden, ilk ve orta dereceli okullar için yayınlayacağını duyurmuştur. Okullarda eğitimin uzaktan yürütülmesi, okul yöneticilerine yeni sorumluluklar yüklemiş; dolayısıyla bu dönem okulun diğer paydaşlarından daha çok okul yöneticilerini etkilemiştir. Okul müdürleri daha önce deneyimlemediği bir durumla karşılaştığı için pandemiye hazırlıksız yakalanmış; bunun verdiği acemilikle, ortaya çıkan krizi yönetmeye çalışmıştır. Okul müdürleri, belirsiz ve rahatsızlık veren zamanlarda rutin problem çözme yeterliliğinin fazlasına sahip becerilerle donatılmış olması gerekli görülen kişilerdir. Bu nedenle, birer okul lideri olarak, okul liderleri, kriz durumlarında hızlı, dikkatli ve öngörülü davranmalıdır (Kavrayıcı ve Kesim, 2020; Netolicky, 2020). Dolayısıyla okul müdürlerinin okulun her gereksinimini etkili bir biçimde gidermeye yönelik eylemleri gerçekleştirecek yeterliliğe sahip olması gerekir. Bu bağlamda okulun eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde, insan ve finans kaynaklarının temini, okul müdürlerinin birincil görevleri arasındadır. Söz konusu kaynakların sağlanmasında ve eğitim-öğretimin yürütülmesinde eğitim öğretim malzemeleri, temizlik, teknik malzemeler, bina bakım ve onarımına ilişkin giderler, karşılanması gereken giderler olarak okul müdürlerinin karşısına çıkmaktadır.

Türkiye'de okulların normal koşullarda bile devletten aldığı ödeneğin yetersizliği nedeniyle okul müdürleri okulun giderlerini karşılamada sıkıntı yaşamaktadır (Gökçe ve Uslu, 2018). Diğer yandan, pandemi döneminde okulların giderleri oldukça artmıştır. Pandemi döneminde okullarda hijyen koşullarının sağlanması ve sağlıklı bir öğrenme ortamının sağlanması için; temizlik malzemeleri, dezenfektan ve mekanizmaları, uyarı levhaları, maskeler, maskeler için özel kapaklı çöp kovaları, Bakanlık kapsamında yürütülen "Okulum Temiz" projesi kapsamında gerekli iş sağlığı ve güvenliği giderleri ve en önemlisi bu koşulların sağlanması amacıyla temizlik görevlisi temin etmek, okullara fazladan mali yük getirmiştir. Üstelik pandeminin 13 Mart 2020 tarihi ile 6 Eylül 2021 tarihine kadar yüz yüze eğitime ara verildiği dönemde, okulların tekrar açılmasını sağlamak için verilen mücadelenin en zorlu zamanlarında okulun en önemli gelir kaynağı olan kantin kira bedelleri de ortadan kalkmıştır. Böylece okul müdürleri kaynak arayışında daha çaresiz kalmıştır.

Sosyo-ekonomik bakımdan gelişmiş çevrelerde bulunan okulların mali gider bütçeleri okul-aile birliği tarafından karşılanırken (Kayıkçı, 2014), ekonomik olanakları kısıtlı ailelerin çocuklarının yer aldığı okullarda mali kaynak bulma rolü okul müdürlerinin çabasına ve okulun sosyal çevresinin vicdanına kalmıştır. Liselere Bakanlık tarafından doğrudan ödenek gönderilmesi okul müdürlerine halihazırda bir bütçe sağlamaktadır. Böylece, okul müdürleri okulun giderlerinin bir kısmını bu yolla karşılamaktadır. Ancak ortaokullara gelen ödenekleri harcama yetkisi il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerindedir (Karakütük, Özbal, ve Ulutaş, 2019). İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, komisyonlar kurarak, ödeneğin okulun hangi giderleri karşılayacağını belirlemektedir. Ancak bu ihtiyaçlar okullara sorulmamakta ya da sabit liste oluşturularak, her okul için öncelikli olmaktan uzak ihtiyaçlar karşılanmaktadır. Ortaokuldaki müdürlerin bu ödeneği kendi tahsis mekanizmasıyla kullanma yetkisi bulunmamaktadır. İlkokullarda ise öğrencilerin yaşının küçük olması nedeniyle velilerin okul ile bağının daha güçlü olmasının ve okul-aile birliğinin, sınıf anneliği sisteminin de etkisiyle, mali kaynak gereksiniminin karşılanma durumu daha iyi yürütülmektedir. Bu bağlamda, ortaokul müdürleri, bütçe bakımından eğitim sistemindeki en mağdur yöneticiler konumundadır.

Okul müdürlerinin mali kaynak arayışlarına ilişkin alanyazında çeşitli araştırmalar mevcuttur (Hoşgörür ve Arslan, 2014; Kayıkçı ve Akan, 2014; Özer, Demirtaş ve Ateş, 2015; Gökçe ve Uslu, 2018; Zoraloğlu, Şahin ve Fırat, 2004). Ancak ortaokul müdürlerinin pandemi döneminde mali kaynak gerektiren ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları giderme yollarına ilişkin yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada Covid 19 pandemisi döneminde ortaokul müdürlerinin okula ilişkin mali kaynak gerektiren ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçları gidermek için geliştirdikleri çözüm yollarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pandemi döneminde ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçlar nelerdir?
2. Ortaokullarda görev yapmakta olan müdürlerin, pandemi döneminde okulun mali kaynak gerektiren ihtiyaçlarını giderme yolları neler olmuştur?
3. Ortaokullarda görev yapmakta olan müdürlerin, pandemi döneminde okula mali kaynak sağlama konusunda diğer okul müdürlerine önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma modellerinden durum çalışması uygulanmıştır. Durum çalışmasının nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma örneklemi üzerinde yapılan uygulama sonucunda ortaya çıkan durumun derinlemesine incelenebilmesi açısından durum çalışması, etkili bir araştırma modeli olarak görülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 yılında Bursa ilinin Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde görev yapan 15 ortaokul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubunun oluşturulmasında başvurulan ikinci örnekleme yöntemi ise ölçüt örnekleme yöntemidir. Bu örnekleme yönteminde, araştırmada daha önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bireylerin örnekleme dahil edilmesidir. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmaya katılan okul müdürlerinin pandemiden önce de okul müdürlüğü deneyimine sahip olması koşulu katılımcıların tamamının en az 5 yıllık müdürlük deneyimine sahip olması ölçütünü gerektirmiştir. Katılımcılar 60, 58, iki tanesi 56, 55, iki tanesi 52, iki tanesi 50, 47, 45, 43, iki tanesi 40 ve 38 yaşlarındadır. Okul müdürlerinin yöneticilik kıdemleri ise 20, üç tanesi 18, 15, iki tanesi 14, iki tanesi 12, 11, iki tanesi 10, iki tanesi 8 ve 6 yıl şeklindedir. Araştırmanın ortaokullarda gerçekleştirilmesi nedeniyle tüm okul müdürleri branş öğretmenidir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinden 5 tanesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 2 tanesi Beden Eğitimi, 2 tanesi Türkçe, 3 tanesi Sosyal Bilgiler, İngilizce, Bilişim ve Fen Bilimleri branşlarındandır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada görüşme verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular ilkin taslak olarak hazırlanmış olup ardından Eğitim Yönetimi alanında iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından gerekli düzenlemeler yapılarak, görüşme formuna son hali verilmiştir. Formun pilot uygulaması yapılmış; uygulama sonucunda görüşme sorularının doğru algılandığı ve araştırmanın amacına hizmet ettiği görülmüştür. Araştırma grubuna seçilen okul müdürleri ile randevu alınarak, onların

istedikleri yerde görüşülmüştür. Bu görüşmeler 25-40 dakika yüz yüze gerçekleşmiştir. Her bir katılımcının söyledikleri, görüşmeci tarafından olduğu gibi not edilmiştir.

Veri toplama formunda katılımcılara araştırmanın amacı çerçevesinde; "Covid 19 pandemisi döneminde ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçlar", " Covid 19 pandemi döneminde okulun mali kaynak gerektiren ihtiyaçlarını giderme yolları" ve "Covid 19 pandemi döneminde okula mali kaynak sağlama konusunda diğer okul müdürlerine öneriler" sorulmuştur.

Verinin Çözümü ve Yorumlanması

Yapılan görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında, yaklaşık 16 sayfalık bir görüşme metnine dönüştürülmüştür. Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle oluşturulan metin birkaç kez okunarak kodlamalar yapılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2015) içerik analizini, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik biçiminde tanımlamaktadır. Bu bağlamda, her bir alt amaca yönelik verilen cevaplar kendi içlerinde ayrı ayrı kategoriler haline getirilmiştir. Analiz sırasında katılımcıların isimleri gizli tutulmuştur. Bu nedenle her bir katılımcıya numara verilmiştir. Bulgular da bu numaralarla ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular, analizleri ile birlikte uzman görüşüne sunularak değerlendirmesi istenmiştir. Bunun sonucunda elde edilen bulgular çalışmada sunulmuştur. Araştırmanın inandırıcılığı ve güvenirliği artırmak amacıyla görüşmeler sırasında elde edilen verinin bir bölümü, doğrudan alıntılanarak metin içinde sunulmuştur.

Bulgular

Ortaokul Müdürlerinin Covid 19 Pandemisi Döneminde Mali Kaynak Gerektiren İhtiyaçlarına Yönelik İfadeleri

Araştırmanın birinci alt probleminde ortaokulların koronavirüs pandemisi döneminde mali kaynak gerektiren ihtiyaçlarına bakılmıştır. Veri analizi sonucunda; temizlik ve hijyen ihtiyaçları, donatım, bakım ve onarım gibi fiziksel ihtiyaçlar, yardımcı personel ihtiyacı, kırtasiye ihtiyacı, bilişim ve donanım ihtiyaçları olmak üzere beş ana ihtiyaç belirlenmiştir.

Veri analizi sonucunda ortaya çıkan okul ihtiyaçlarının kategorilere göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Ortaokulların Covid 19 Pandemi Döneminde Mali Kaynak Gerektiren İhtiyaçları

Kategori	İhtiyaçlar	f
Temizlik ve hijyen	Deterjan, dezenfektan, sabun, yüzey temizleyici, çamaşır suyu, yer parlatıcı, çöp kovası, çöp poşeti, paspas, el bezi, tuvalet kağıdı, çekpas, temizlik kovası, temizlik fırçası, temizlik mopu, dezenfektan makinesi gibi ihtiyaçlar	15
Yardımcı personel	Eğitim öğretim dışında kalan yardımcı personel.	12
Fiziksel (Donatım, bakım ve onarım)	Boya, boya fırçası, boya için işçilik ücreti, kapı kolu, pano, piriz, pencere camı ve pencere fitili, yeni açılan derslik ve ünitelerin donanımı, elektrik, su ve doğalgaz sistemlerinin bakım ve onarımı.	10
Bilişim ve donanım	Bilgisayar, bilgisayar parçaları, yazıcı, projeksiyon makinesi, projeksiyon makinesinin bakım ve tamiri, projeksiyon perdesi, ses sistemi ve mikrofon.	7
Kırtasiye	Fotokopi kâğıdı, fotokopi makinesi, fotokopi makinesini bakım ve onarımı, toner, tahta kalemi, tebeşir, toplu iğne, raptiye, ataç, zımba teli, muhtelif dosyalar, sınıf defterleri, diğer evraklar için defterler.	7

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Covid 19 döneminde ortaokullarda mali kaynak gerektiren ihtiyaçlar beş ana başlıkta toplanmaktadır. Analiz sonucuna göre, onbeş katılımcının tamamı temizlik ve hijyen malzemesi temin etmede güçlük yaşandığını vurgulamıştır. Yine on iki ortaokul müdürü Covid 19 pandemi döneminde artan hijyen ve temizlik faaliyeti nedeniyle yardımcı personel yetersizliği konusunda sorun yaşadığını vurgulamıştır. Okullardan bazılarının kadrolu hizmetlisi olsa bile sahip olunan yardımcı personel pandemi döneminde artan temizlik ve hijyen uygulamalarında çok

yetersiz kalmıştır. Özellikle ikili eğitim yapan okullarda sabahçı gurup okuldan ayrıldıktan sonra yapılması gereken temizlik yapılamamıştır. Öğlenci gurup geldiğinde ise sabah kullanılan sınıfların hijyenlerinin yeterli düzeyde sağlanmadan öğlen gurubu öğrenciler aynı sınıfları havalandırarak kullanmıştır. Ayrıca bu şartları iyileştirmek için okulun kendi bünyesinde işe aldığı yardımcı personel okula ciddi bir mali yük oluşturmuştur. Okul-aile birliği bünyesinde çalıştırılan ve sigortası da ödenen yardımcı personelin aylık okul için maliyetinin 7500 TL olduğu düşünüldüğünde yıllık ciddi bir maliyet ortaya çıkmaktadır. Okul müdürleri bu maliyeti karşılamada zorlandıkları için ya yeterli sayıda yardımcı personel çalıştıramamakta veya çalıştırsa bile yardımcı personelin giderlerini karşılamada zorlanmaktadır. Okul müdürlerinin okulun ihtiyaçlarını belirttikleri ifadelerden bazıları Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2.

Katılımcıların Covid 19 Pandemisi Döneminde Mali Kaynak Gerektiren İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

Katılımcı	Görüşmelerden alınan ifadeler
Müdür 3	Ders programının pandemi döneminde çok sık değişmesi bize en büyük yükü getirdi. Yeni program almak zorunda kaldık.
Müdür 5	Okulun bakım ve onarımı çok zorladı bizi. Kapı kolları kırıldı. Camlar kırıldı. Akıllı tahtalar bozuldu durdu. Elektrik tesisatı konusunda büyük sıkıntı yaşadık.
Müdür 9	Pandemi boyunca doğalgaz tesisat sıkıntısı yaşadık. Okulun 12 derslikten oluşan bir bloğu hiç ısınamadı. Özel eğitim sınıfına elektrikli ısıtıcı aldık.
Müdür 10	Bilgilendirme afiş ve tabloları, uzaktan eğitim sürecinde kullanılmak üzere imkanı olmayan öğrenciler için bilgisayar, internet, kamera bunlar da ayrı bir ihtiyaç kalemiydi.
Müdür 12	Pandeminin ortaya çıktığı ilk başlarda sudan çıkmış balık gibiydik. Temizlik malzemelerine yoğunlaşırken, uyarı levhaları, işaretler asmamız, yapıştırmamız istendi. İlçe milli eğitim müdürlüğü bizden okulun girişine el dezenfektan makinesinin bırakılmasını ve bunu makinenin de meslek liselerinden ücret karşılığında alınmasını istedi.
Müdür 14	Temiz okul projesi için ben de borçlananlardanım. Daha sonra ödedik ama hem eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmek hem yetersiz personelle okulu bu hastalık döneminde temiz tutmak aşırı stresliydi.
Müdür 15	Çay ocağında ve mutfak kısmında tamamen tek kullanımlık malzemeye geçilmek zorunda kalındı. Ayrıca çöp poşetleri daha sık değiştirildiğinden okul bütçesine ek bir yük daha binmiş oldu.

Katılımcıların araştırmanın ilk problemine yönelik ifadelerine bakıldığında ortaokullarda mali yük gerektiren ihtiyaçların Covid 19 pandemisi döneminde daha da çok derinleştiği görülmektedir. Temizlik ve hijyen malzemeleri, yardımcı personel, bakım, onarım ve donatım gibi ihtiyaçlar ya da kırtasiye giderleri okullara daima mali yük getirmiştir. Ancak bu ihtiyaçların düzeyi ve kalemi pandemi döneminde oldukça artmıştır. Rutin olarak alınan temizlik malzemelerine dezenfektan ve dezenfektan makineleri eklenmiştir. Sınıflardan hep var olan çöp ve geri dönüşüm kovalarının "Okulum Temiz Projesi" kapsamında pedallı olması istenmiştir. Bilişim ve donanım ihtiyaçları her zaman olmuşken pandemideki uzaktan eğitim ve EBA destek noktası adı altında evinde uzaktan eğitim ihtiyacını karşılayamayan öğrencilerin fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik açılan bilişim teknolojileri derslikleri başlı başına bütçe gerektirmiştir. Sadece pandemi dönemine özgü ihtiyaç kalemleri ortaya çıkmıştır.

Ortaokul Müdürlerinin Covid 19 Pandemisi Döneminde Mali Kaynak Gerektiren İhtiyaçlarını Giderme Yollarına Yönelik İfadeleri

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin, ortaokul müdürlerinin Covid 19 pandemisi döneminde okul ihtiyaçlarını giderme yollarının neler olduğu irdelenmiştir. Veri analizi sonucu ortaya çıkan kategoriler; MEB, veli, çevre okullar, yardım kuruluşları, sosyal faaliyetler, okul içi ve yönetim olarak belirlenmiştir.

Analiz sonunda ortaokulların sadece elektrik, su, doğalgaz ve internet parasının devlet tarafından karşılandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların bulunduğu okulların fiziksel ihtiyaçlarını, kırtasiye ihtiyaçlarını,

temizlik ihtiyaçlarını, bilişim ve donanım ve yardımcı personel ihtiyaçlarını altı farklı kaynaktan karşılamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bu kaynakların Şekil 2'de ortaya çıkan kategorilere göre dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Ortaokul Müdürlerinin Covid 19 Pandemi Döneminde Okul İhtiyaçlarını Giderme Yolları

Kategori	İhtiyaçları giderme yolları	f
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanan ihtiyaçlar	8
Veliler	Öğrenci velilerinden gelen bağışlar.	5
Hayırsever kişi ve kuruluşlar	Okul personeli ve diğer paydaşları yoluyla okula maddi destek sağlayan kişi, kurum ve kuruluşlar.	5
Çevre okullar	Okul-aile birliğinin desteğini yeterli düzeyde alan okulların diğer okullara yaptığı katkılar.	3
Sosyal faaliyetler	Okulun içinde ve dışında yapılan ve okula gelir sağlayan eğitsel sosyal etkinlikler.	3
Okul içi ve yönetim	Kantin gelirleri, okul aile birliği faaliyetleri.	2

Tablo 3' te görüldüğü üzere Covid 19 pandemisi döneminde okulların ihtiyaçlarının çoğu MEB tarafından karşılanmıştır. Bunu veliler ve hayırsever kişi ve kuruluşlar takip etmiştir. Pandeminin gelir dağılımındaki adaletsizliği derinleştirdiği düşünülürse normal şartlarda bile okula yardım yapmakta zorlanan devlet okulu velilerinin pandemi döneminde daha çok okul aracılığıyla yardım aldığı söylenebilir. Bu durum ortaokullarında görev yapan müdürleri olanakları daha iyi durumda olan çevre okullarla yardımlaşmaya yöneltmiştir. Ortaokul müdürleri maddi kaynak sağlamak için sosyal etkinlikleri artırmış, bu yolla birtakım ihtiyaçlarını gidermiştir. Okul bütçesine en az katkı sağlayan kategori ise kantin gelirleri ve okul aile birliği faaliyetlerinden oluşan okul içi ve yönetim bölümü olmuştur.

Tablo 4.

Katılımcıların Covid 19 Pandemisi Döneminde Mali Kaynak Gerektiren İhtiyaçlarını Giderme Yollarına İlişkin Görüşleri

Katılımcı	İhtiyaçları giderme yolları
Müdür 1	Her ne kadar yeterli olmasa da Milli Eğitim Bakanlığı İş-kur üzerinden temizlik personellerini gönderdi. Maske ve dezenfektanların büyük bir kısmını karşıladı (Müdür 1)
Müdür 5	Biz daha çok velilere başvurarak, velilerin yardımlarıyla ve destekleriyle sıkıntılarımızı aşmış olduk. (Müdür 5)
Müdür 6	Pandeminin ikinci yarısında çocuklar sosyal etkinliğe açtı. Her ay bir etkinlik yaptık. Oradan giderlerden arda kalan parayı okula okul aile birliğine yatırdım. Pandemi döneminde ortaokullar daha dezavantajlı durum kaldı. (Müdür 6)
Müdür 7	İlkokulun velilerini sürekli okullarda bulabiliyorsunuz. Ama ortaokullar için bu böyle olmuyor. Toplantılara bile getirmek mesele. Ayrıca pandemi döneminde velilerin de ekonomik durumu iyi olmadığı için okula katkı sağlama konusunda çok zorlandık. (Müdür 7)
Müdür 9	Temiz okul projesi için istenenlerin büyük bir kısmını borçlanarak sağladım. Özellikle çevre ilkokullardan okulumun eksikliklerini giderme yoluna gittim. (Müdür 9)

Müdür 10	Hayırseverlere başvurduk. Gerek telefonda gerekse işyerlerine giderek, işyerlerinden yardım talep ettik. Kurumlara dilekçe verdik. Okulumun kütüphaneye ihtiyacı vardı. Kızılaya dilekçe verdim. Genç gönüllüler eliyle okuluma gelip kütüphane kurdular. Kömürlüğü yine bir şirkete başvurarak düzenledim. Kumaş için bir fabrikaya gittim. Dikim içinse ayrı yerle görüştüm. (Müdür 10)
Müdür 12	Okul idaresi ve öğretmenlerin yaptıkları gönüllü bağışlar oldu. Hatta öğretmenlerimiz öğrencilerimizin ihtiyaçları için hayırsever desteği buldu. (Müdür 12)

Tablo 4'te görüldüğü üzere Covid 19 pandemisi döneminde okulların ihtiyaçlarının çoğu MEB tarafından karşılanmıştır. Ancak bu dönemde ihtiyaçlar o kadar artmıştır ki bu destek okul için yeterli olmamıştır. Merkeziyetçi yönetim biçiminin de verdiği etkiyle MEB desteği çoğu zaman gecikmiştir. Bu nedenle ortaokul müdürleri en çok öğrenci velilerinden destek istemiştir. Ancak devlet okullarının birçoğunun veli profili sosyoekonomik bakımdan orta ve altı düzeyde yer almaktadır. Veli desteğinden sadece okulların bir kısmı yararlanabilmiştir. Öte yandan öğrencilerin uzaktan eğitim nedeniyle ortaya çıkan tablet ihtiyacı kısmen hayırseverler tarafından sağlanmaya çalışılmıştır. Elbette bu destek de fırsat eşitsizliğini yeterli oranda azaltamamıştır. Okulların hibrit eğitime geçmesiyle birlikte ortaokullarda sosyal faaliyetler başlamış, kermes, gezi ve bu tip etkinlikler yoluyla okulun mali ihtiyaçları giderilmeye çalışılmıştır. Okul içi kantin gelirleriyse pandemi döneminde %50 azalmıştır. Öte yandan kantin koronavirüs pandemisinin bir kısmında hiç açılmamıştır. Dolayısıyla okulun kantin üzerinden karşıladığı ihtiyaçlar da karşılanamamıştır.

Ortaokul Müdürlerinin Covid 19 Pandemisi Döneminde Okula Mali Kaynak Sağlama Önerilerine Yönelik İfadeleri

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ortaokul müdürlerinin, diğer okul müdürlerine okula mali kaynak sağlama konusunda önerilerinin neler olduğu sorgulanmıştır. Veri analizi sonucunda katılımcıların önerileri veliye yönelik, çevreye yönelik, okul içi ve kişisel biçiminde dört kategoride ortaya çıkmıştır.

Analiz sonucunda katılımcıların, koronavirüs pandemisi döneminde okula mali kaynak sağlama konusunda diğer okul müdürlerine önerileri dört başlık altında toplanmaktadır. Bu önerilerin Şekil 3'te ortaya çıkan kategorilere göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Ortaokul Müdürlerinin Covid 19 Pandemisi Döneminde Okul İhtiyaçlarını Gidermeye Yönelik Kaynak Bulmaya İlişkin Önerileri

Kategori	Öneri	f
Sosyal Etkinlik	Okul içi ve okul dışı kermes, gezi, yarışma vb. faaliyetler düzenleme.	9
Veli	Veliyle iletişim kanallarını güçlendirme	6
Okul içi	Okul Aile Birliği aracılığı ile yapılacak çalışmalar	5
Çevre	Çevre ve çevre işyerleri ile iyi ilişkiler kurma, belediyelerden yardım alma, muhtarlar aracılığı ile maddi kaynak bulma, kardeş okul bulma, sponsor firma bulma,	5
Kişisel	Liderlik özellikleri göstererek çevresini etkileme	3

Tablo 5'te görüldüğü gibi ortaokul müdürlerinin Covid 19 pandemisi döneminde okul ihtiyaçlarını gidermeye yönelik kaynak bulmaya ilişkin önerileri en fazla sosyal faaliyetler etrafında yoğunlaşmıştır. Okul müdürleri; öğretmen, veli, öğrenci işbirliği kapsamında okula mali kaynak sağlayacak olan sosyal faaliyetlerin aynı zamanda öğrencide de önemli beceriler geliştirdiği yönünde düşünmektedir. Bu etkinliklerde öğrenciler yeni deneyimler kazanmakta, yaşantı zenginliği sağlamakta, girişimcilik ve özgüven gibi önemli çıktılar elde etmektedir. Öte yandan okulun velilerle iyi iletişimde olması, okulun veliye güven vermesi ve aidiyet duygusu oluşturması da onların okula katkı sağlamasını destekleyen davranışlardır. Okul müdürünün okulun çevresel şartlarına göre bulabileceği kaynaklar da okulun mali yükünü hafifletebilir. Elbette bunların pek çoğu okul müdürünün liderlik özellikleri göstererek çevresini etkilemeyle ilişkilidir. Katılımcıların bu konudaki ifadelerinden bazıları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Ortaokul Müdürlerinin Covid 19 Pandemisi Döneminde Okul İhtiyaçlarını Gidermeye Yönelik Kaynak Bulmaya İlişkin Önerilerine İlişkin Görüşleri

Katılımcı	Görüşmelerden alınan ifadeler
Müdür 2	Pandemi döneminde tüm velilerin ve komşu okulların davet edildiği kermes etkinlikleri yapılabilir.
Müdür 4	Pandemi döneminde okul-aile işbirliğini ön planda tutmaları ve velilerden gerek nakdi gerekse ihtiyaç duyulan malzemelerde ayni yardım talebine bulunmaları isabetli olacaktır.
Müdür 7	Çevre okul müdürleri ile iletişimde olunarak diğer okullarda ihtiyaç fazlası ürünlere ulaşmak.
Müdür 11	Özellikler okul aile birliği çalışmalarının daha etkin hale getirmek ve veli okul bağını daha güçlü hale getirmek için gerekli adımlar atmak, diğer kurumlarla iletişim halinde olmak ,diğer kurumların çalışmalarını yakından takip etmek, o kurumların sorunları nasıl giderdiği ile ilgili çalışmalar yapmak.
Müdür 15	Okulun bulunduğu bölge özelinde sanayi kuruluşları mevcut ise bunlarla irtibata geçilmeli ve destek talebinde bulunulmalıdır

Tablo 6 incelendiğinde okul müdürlerinden gelen önerilerin tümü işbirliğini, koordinasyonu ve kolektif çalışmayı işaret etmektedir. Okulların tüm paydaşlarıyla birlikte bir bütün olarak hareket etmesi okulun çevresine sağladığı iyi iletişim hem okula kazanç sağlar, hem de çevrenin okuldan daha fazla faydalanmasına olanak tanır. Pandemi dönemi kişilerin oldukça bireyselleştiği ama aynı zamanda bireyselleşmeden uzaklaşmaya ihtiyaç duyduğu bir kriz durumu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle okulun öğrencileri, öğretmenleri ve velileri de bu işbirliğine psikososyal olarak ihtiyaç duymuştur.

Bu öneriler farklı bir açıdan değerlendirildiğinde; 1980'lerden beri Türkiye' de artan neo-liberal politikaların etkisinin okul müdürlerine yansımalarını göstermektedir. Covid 19 pandemisi dönemi bu durumu oldukça belirginleştirmiştir. Ne yazık ki bu dönemde ortaokul müdürlerinin çoğunun en büyük sorunu, öğrencileri en iyi şekilde üst öğrenime yetiştirmekten ziyade okulun giderlerini karşılayarak okulu ayakta tutmak olmuştur. Okul müdürleri öğretim liderliğine ayırmaları gereken enerji ve zamanın çoğunu okulun mali kaynak arayışında çözüm getirecek proje ve etkinliklerin hayata geçirilmesine harcamıştır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma Covid 19 pandemisi döneminde ortaokulların mali kaynak gerektiren ihtiyaçları, okul müdürlerinin bu ihtiyaçları giderme yolları ve bu ihtiyaçların karşılanması için çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik okul müdürlerinin görüşleri alınmış ve analiz edilmiştir. Çalışmanın ilk alt probleminde ortaokullarda mali yük gerektiren ihtiyaçların Covid 19 pandemisi döneminde; temizlik ve hijyen ihtiyaçları, donatım, bakım ve onarım gibi fiziksel ihtiyaçlar, yardımcı personel ihtiyacı, kırtasiye ihtiyacı, bilişim ve donanım ihtiyaçları olmak üzere beş kategoride belirlenmiştir. Benzer bir araştırmada Gökçe (2018) ilkokullarda okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren ihtiyaçlarını kırtasiye, bilişim ve donanım, temizlik, fiziksel ve yardımcı personel ihtiyacı olmak üzere yine beş tema altında sınıflandırmıştır. Pandemi döneminden önce de okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren ihtiyaçları benzerlik göstermiştir. Ancak Covid 19 pandemisinin bu ihtiyaçları daha da derinleştirmiştir (Kurban, 2021: 584). Çünkü bu dönemde daima gereksinim duyulan temizlik ve hijyen malzemelerine dezenfektan ve dezenfektan makinaları, maske ve maske kutuları, hijyen şartlarının optimal düzeyde sağlanmasına yönelik fazladan personel ihtiyacı, pandemiye özgü afiş, levha ve evraklar için kullanılan kırtasiye malzemeleri, uzaktan eğitimin bir sonucu olarak bilişim ve donanım giderleri oldukça artmıştır. Uzaktan eğitimin gerektirdiği teknolojik olanaklara sahip olmayan gelir düzeyindeki öğrencilerin eğitim hakkının ve fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla EBA destek noktaları kurulmuştur. Bu merkezler özellikle düşük gelir grubunda yer alan öğrenci velilerinin olduğu eğitim bölgelerinde yer almıştır (Bakırcı, Özcan & Kara, 2021: 166). Okul yöneticileri, uzaktan eğitim sürecinde alt yapı yetersizliğinin olduğunu ve teknolojik araç gereçlerin sınırlı olduğunu dile getirmişlerdir. Dolayısıyla bu bölgelerde yer alan okulların okul-aile birliği mali kaynak sağlamak konusunda yetersizdir. Ayrıca pek çok okulun EBA destek noktasına MEB tarafından kırtasiye, bilişim ve donanım malzemeleri gönderilmemiştir. Külekçi Akyavuz ve Çakın (2020)'ın yapmış oldukları çalışmada okul müdürleri benzer sorunları ifade etmiştir. Bu okullarda görev yapan okul müdürleri bu ihtiyaçların karşılanmasında çevre okullardan kullanılmayan, eski bilgisayarları toplamış, sanayii ve ticaret kurumlarından mali destek isteyerek çözüm üretmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemindeki bulgulara göre ortaokul müdürlerinin Covid 19 pandemisi döneminde okul ihtiyaçlarını giderme yolları MEB, veli, çevre okullar, yardım kuruluşları, sosyal faaliyetler, okul içi ve yönetim şeklinde altı tema altında ortaya koyulmuştur. Covid 19 pandemisi döneminde okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren ihtiyaçlarının en çok MEB tarafından karşılandığı belirlenmiştir. Bu durum araştırmanın Covid 19 pandemisi gibi bir kriz durumunda devlet okullarında yapılmış olmasına ve eğitim sisteminin merkeziyetçi yönetsel yapısına bağlanabilir. Ancak genel olarak tüm eğitim kademelerinde, özel olarak ortaokullarda sayı ve nitelik açısından ulaşılan durum ile uluslararası göstergeler dikkate alındığında, devlet bütçesinden eğitime ayrılan kaynaklar yetersizdir (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997: 10). Öte yandan okul-aile birliği yönetmeliğinde belirtilen esaslar doğrultusunda okulların kendi gelir kaynaklarını oluşturmaları beklenmektedir (MEB, 2012). Neo-liberal politikalar kapsamında gelir dağılımındaki adaletsizliğin günden güne arttığı (Erkul ve Demir-Erkul, 2018: 15), özel okul sayısının yıldan yıla yükseldiği (Aslan, 2019: 270), özel okula çocuğunu gönderen velilerin sosyo-ekonomik düzeyiyle devlet okullarında çocuğu öğrenim gören velilerin sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki uçurumun açıldığı bilinmektedir (Gürler, 2020: 3). Bu nedenle araştırmada yer alan devlet okullarında görev yapmakta olan orta okul müdürleri geçimini sağlamakta zorlanan öğrenci velilerinden mali destek sağlayamamıştır. Özdemir (2011) tarafından ortaya koyulan benzer bir araştırmada, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe okulların mali ihtiyaçlarının karşılanma durumunun yükseldiği bulgusuna ulaşmıştır. Neoliberal politikaların etkisi nedeniyle bu okullarda ekonomik boyutta daha kısıtlı şartlarda öğrenim gören öğrenciler ekonomik olarak üstünlüğe sahip diğer öğrencilere göre dezavantajlı durumdadır. Başka bir deyişle neoliberal politikaların etkisi olarak okulların sınıfsallaştırılması (İnal, 2006: 267), gelir düzeylerinin heterojenleşmesi ve fırsat eşitsizliğinin yeniden üretimi devam etmektedir. Yıldız (2008: 22) neoliberal küreselleşme ve eğitim üzerine yapmış olduğu çalışmada benzer bulguyu ortaya koymuştur.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ortaya koyulan bulgulara göre ortaokul müdürleri, diğer okul müdürlerine okula mali kaynak sağlama konusunda veliye yönelik, çevreye yönelik, okul içi ve kişisel biçiminde dört kategoride öneride bulunmuştur. Gökçe (2018) çalışmasında bu durumla aynı eksende bulgulara ulaşmıştır. Covid 19 pandemisi döneminde okul ihtiyaçlarını gidermek için kaynak bulmaya ilişkin öneriler en fazla sosyal faaliyetler yönünde ifade edilmiştir. Hoşgörür ve Arslan (2014) tarafından yapılan benzer bir çalışmada benzer bulgular elde edilmiştir.

Devlet okulları yer aldığı sosyal çevrenin de etkisiyle neoliberal politikaların olumsuz sonuçlarını yoğun olarak gösterdiği söylenebilir (Yıldız, 2008: 18-20). Çünkü devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler okul dışındaki hayatlarında kısıtlı ekonomik imkanlar nedeniyle kendilerine yaşam zenginliği sunacak kültürel ve sosyal faaliyetlere katılamamaktadır. Onları toplumun entelektüel bir yurttaşı yapmak için tiyatro, sinema, sergi, gezi gibi sanat ve spor dallarında sosyo-kültürel faaliyetlere katılmaları önem taşımaktadır (Sarı, 2011: 74). Bu durum ortaokul müdürlerini öğrencilerin bu gereksinimlerini mali kaynak sağlamak için kullanmaya itmiştir. Öğrencilerle yapılan sosyal ve kültürel faaliyetler onların gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra okula da destek sağlamıştır. Ayrıca bu faaliyetler niteliklerine göre veliyi de okul sisteminin içine çekmekte, velinin okula olan ilgisini artırmaktadır. Böylelikle velinin eğitime ve okula güveni sağlanmakta, aidiyet oluşmakta, toplumsal ve bireysel bakımdan olumlu çıktılar elde edilmektedir (Açıkel ve Yıldız, 2013: 6).

Okul müdürlerinin mali kaynak sağlama konusundaki önerilerinden biri de işyerleriyle iyi ilişkiler geliştirip sanayii ve ticaret kuruluşlarından okula destek sağlamaktır. Benzer şekilde Sürücü (2011) tarafından ortaya koyulmuş bir çalışmada ilk ve ortaokullarda okulun mali ihtiyaçlarının karşılanmasında ticari kuruluşlar ağırlıklı olarak yer almaktadır. Ancak okul müdürleri ilçe, il ve bakanlıkla yer alan üst amirlerinin bu konuda iznine ihtiyaç duymaktadır. Çünkü devlet okullarının özel ticari kurumlardan mali kaynak istemesinin egemen siyasal yönetimi zayıf ve etkisiz gösterebileceği gibi totaliter bir tutum sürmektedir. Politika yapıcılar tarafından sınıfta sürdürülmesi istenen öğrenci merkezli eğitim makro düzeyde çıkar guruplarının kazançlarıyla çatışmaktadır. Tüm bu engelleri aşmak ise okul müdürlerinin etkili liderlik rol ve becerilerini iyi göstermesine kalmaktadır.

Ortaokullara 2022 itibariyle MEB tarafından doğrudan ödenek gelmektedir. Ayrıca pandemi döneminde ortaya çıkan ihtiyaç kalemlerini oluşturan hizmetler hijyen ve kalite kapsamında okullarda bir alışkanlık haline gelmiştir. Bu nedenle araştırma bu yeni gelişmelere dayalı olarak yeniden yürütülebilir.

Kaynakça

Açıkel, A., & Yıldız, D. (2021). *Bartın Üniversitesi Ulus Meslek Yüksekokulu*

Öğrencilerinin Okula Aidiyet Duygularında Ders Dışı Etkinliklerin Yeri ve Önemi1. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 13*(1), 1-33.

Afacan, E. Ç., & Avcı, N. (2020). Koronavirüs (Covid-19) örneği üzerinden salgın hastalıklara sosyolojik bir bakış. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD, 7*(5), 1-14.

Aslan, E. A. (2019). Türkiye'de özel okullaşma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(1), 263-276.

Aslan, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve Covid-19. *Ayrıntı Dergisi, 8*(65): 35-41.

Baker, C., Wuest, J. & Stern, P.N. (1992). Method slurring: the grounded theory/ phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing,* 17, 1355-1360.

Bakırcı, H., Özcan, Ö., & Yilmaz, K. (2021). Salgın döneminde ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, *4*(3), 155-170.

Best, J. W., & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri.* (M. Durmuşçelebi, Çev.), (O. Köksal, Ed.). Konya: Dizgi Ofset.

Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Bozkurt, A. (2020). Educational technology research patterns in the realm of the digital knowledge age. *Journal of Interactive Media in Education,* (In Press). https://doi.org/10.5334/jime.570

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research.* Pearson

Erkul, E. & Demir-Erkul, F. (2019). Neoliberal politika çerçevesinde Türkiye ve Şili'ye ilişkin gelir dağılımı ve yoksulluk istatistiklerinin incelenmesi. *Sosyoekonomi, 27*(39), 11-38.

Gökçe, A., Uslu, Ö. F. (2018). The ways school principals meet the needs that require financial resources in primary schools, *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 19*(1), 315-334. DOI: 10.17679/inuefd.311995

Gürler, M. (2020). Devlet okuluyla özel okul arasındaki farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi, 1*(1), 1-6

Harris, A. (2020). COVID-19-school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community, 5*(3), 321-326. doi: 10.1108/JPCC-06-2020-0045

Hoşgörür, V., Arslan İ. (2014) Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1). 91-102.

İnal, K. (2006). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis, 14*, 265-287.

Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing,* 19, 309- 314.

Karakütük, K., Özbal, E. Ö., & Ulutaş, P. (2019). Okul temelli (Bazlı) bütçenin hazırlanmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(1), 455-481.

Kavak, Y. Ekinci, E. & Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11* (11), 309-320. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10384/127055

Kavrayıcı, C. & Kesim, E. (2021). School management during the Covid-19 pandemic: A qualitative study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 27*(1), 1005-1060.

Kayıkçı, G,.& Akan, D. (2014). İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(1), s. 237-255

Kayıkçı, G. (2014). *İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları (Bingöl ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kurban, S. (2021). Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Sürecinde Mesleki Eğitim: Eğitime Yatırımda Mevcut Politikalar ve Finansman. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, *1*(23), 570-587.

Külekçi-Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies,15*(4), 723-737.

MEB. (2012), Millî Eğitim Bakanlığı okul aile birliği yönetmeliği. Resmi Gazete, Sayı: 28199. Erişim: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/okulailebirligi/okulaile.html

MEB. (2021a). *Öğrencilere dağıtılan tablet sayısı.* https://www.meb.gov.tr/tablet-bilgisayar-desteginin-12-fazinda-42-bin-873-tablet-daha-62-ildeki-ogrencilerimize-ulasiyor/haber/23030/tr#:~:text=Salg%C4%B1nla%20birlikte%20uzaktan%20e%C4%9Fitime%20ge%C3%A7ildikten,canl%C4%B1%20dersler%20ve%20EBA%20platformundan

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). Resmi Gazete, 29072, 26 Temmuz 2014.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından 43942091-165.01-E.15021892 sayılı 18 Ekim 2020 tarihli Okul Kantinleri konulu resmi yazısı

Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2021). https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424

Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*.

OECD. (2020). Education disrupted – education rebuilt: Some insights from PISA on the availability and use of digital tools for learning- OECD Education and Skills Today. https://oecdedutoday.com/coronavirus-education-digital-tools-for-learning/

Özdemir, N. (2011). *İlköğretimin finansmanında bir araç: Okul aile bütçe analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özer, N., Demirtaş, H., & Ateş, Ö. F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 17-39.

Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 1123-1129.

Saran, S. (2020). Technology: Digital epiphany? COVID-19 and our tech futures. *In Insight Report Challenges and Opportunities in the Post-COVID-19 World*, 24–27. Geneva: World Economic Forum. www.weforum.org

Sarı, M. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *5*(1).

SGM. (2020). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf

Sürücü, G. (2011). *Okul-Çevre ilişkilerinin okul yönetimine etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, *5*(5), e243-e244. https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 13-32.

Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G. & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği.* Konya: Palet Yayıncılık

Yiğit, İ., & Gümüşçü, O. (2016). Manisa ve çevresinde salgın hastalıkların iskâna etkisi (XVIXX. yy.). *TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu*, 13-14.

Zoraloğlu Y. R., Şahin İ., Fırat N. Ş. (2004). İlköğretim okullarının finansal kaynak bulmada karşılaştıkları güçlükler ve okula etkileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 2*(8). 4-17.

BİLSEM Öğrencileri ve Örgün Eğitime Devam Eden Öğrencilerin Üst Düzey Matematik Becerileri Test Puanlarının Karşılaştırılması

Arzu ÇAĞLAR

Akdeniz Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada farklı iki bağımsız grubun üst düzey matematiksel düşünme becerileri testi Matbeg'den elde edilen başarı puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede 3-7 sınıf öğrencilerinin Matbeg alt testlerinden sayı ve işlem becerisi, uzamsal ve şekil becerisi, matematiksel bilgi okuryazarlığı ve matematiksel muhakeme becerisi puan ortalamalarının BİLSEM öğrencisi olma ve BİLSEM öğrencisi olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Bu açıdan çalışma, ilişkisel bir araştırmadır. İki grup aynı il ve ilçede eğitim görmekte olan BİLSEM'e devam eden öğrencilerle BİLSEM'e devam etmeyen öğrencilerdir. Her iki gruptan da toplanan veriler için Matbeg başarı testi kullanılmıştır. Veriler 4808 kişilik bir data grubundan aynı demografik özellikleri sahip olmaları bakımından aynı il ve aynı ilçeden 786 veri seçilmiştir. İstanbul ili Ataşehir ilçesi, Samsun ili İlkadım ilçesi, Konya ve Osmaniye illeri seçilmiştir. Araştırma ile grupların ortalama puanları, 3., 4., 5. ve 6. sınıflar için t-testi ve eta kare değerleriyle ve 7.sınıflar için Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bütün sınıf düzeylerinde ortalamalar arasında BİLSEM öğrencileri lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: BİLSEM, üst düzey matematik becerisi, sayı ve işlem becerisi, uzamsal ve şekil becerisi, matematiksel bilgi okuryazarlığı, matematiksel muhakeme becerisi

Giriş

Matematik eğitimi toplumları teknolojik ve bilimsel gelişimlerinde önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu bağlamda matematik eğitiminin çağın gerekleri ile revize edilmesi ve matematiksel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması büyük bir önem arz etmektedir. Son zamanlarda matematik alanına yönelik yaklaşımlarda önemli görülebilecek farklılıklar yaşanmıştır. Artık matematik öğretimi, sahip olduğu matematik bilgisini uygulayabilen, karşısına çıkan problemleri çözme becerisi geliştiren bireyleri hayata kazandırmayı hedef edinmektedir. Yirmi birinci yüzyıla damgasını vuran bilgi toplumunda, kişilerin kazanılmış becerilerini aşmalarına ve çağın getirdiği yeni bilgiler edinmelerine ihtiyaç duyulur. Matematikte üst düzey becerileri kapsayan maddelerden oluşan testlerin uygulanması bu bağlamda büyük önem arz etmektedir. Üst düzey matematik becerileri testlerinde ölçülmesi hedeflenen davranışlardan birkaçı:1. Sayı ve İşlem Becerisi, 2. Uzamsal ve Şekil Becerisi, 3. Matematiksel Muhakeme, 4. Matematiksel Bilgi Okuryazarlığıdır.

Matematikte üstün yeteneğe sahip bireylerin eğitimi ülkelerin temel eğitim politikalarından bir tanesidir. Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) tanımını "Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerini engellemeyecek şekilde sahip oldukları beceri ve yeteneklerinin farkında olmalarını ve mevcut potansiyellerini geliştirip en iyi bir şekilde kullanmalarını hedefleyen, bağımsız olarak faaliyet gösteren özel eğitim kurumları" şeklinde yapmıştır (2001). 2019 yılında yayınlanan BİLSEM Yönergesine göre üstün zekâlı ve ya özel yetenekli çocuk tanımında akranlarına göre bilim ve sanatta üst düzey beceri gösteren ve ürün çıkarma potansiyeline sahip bireylerdir. Üstün yetenekli öğrenci yaş düzeyinden daha üst düzey davranışlar sergileyen bireylerdir (Sak, 2015). Üstün yetenekli kişiler; zihinsel yetenekleri açısından yaşıtlarından daha üst düzeyde performans gösterdiği alan uzmanları tarafından kabul görmüş kişilerdir (Kaya, 2013**).** Bilim ve Sanat Merkezi üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitimlerini karşılamak amacıyla performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlar doğrultusunda hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitimin verildiği merkezlerdir (MEB, 2015). Kimi matematik testleri üst düzey matematik becerileri gerektirmektedir. Bu testlerin yaygınlaşması ile öğrencilerin sadece işlem becerilerinden öte matematiksel düşünme, anlama, yorumlama ve modelleme becerilerinde gelişmesine katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Sayı ve İşlem Becerisi; sayılar öğrenme alanında ana hedef çocuklarda zengin ve sağlam bir sayı kavramının oluşturulması ve işlem becerilerinin geliştirilmesidir (MEB, 2009). İşlem becerisinin okul öncesi dönem itibariyle geliştirilebilmesi sözel sayma, matematiksel gösterimleri tanıması ve kullanabilmesi, zihinden hesap ve tahmin yapabilmesini gerektirir. Kimi öğrenciler bu işlem becerilerini hızlı kazanır kimisi yavaş. Bu kazanımların verilmesinde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurmalıdır. Genel olarak, uzamsal yetenek, zihinsel becerilerle ilgili ilişkileri görsel olarak anlama, manipüle etme, yeniden düzenleme veya yorumlama olarak kabul edilir. Hartman ve Bertoline (2005: 10 993), uzamsal yeteneğin önemini vurgulayan çok sayıda araştırma olduğunu; sanat ve eğitimden, fen ve mühendislik alanlarına uzanan araştırmaların uzamsal yeteneğe odaklandığını ifade etmişlerdir. Matematiksel muhakeme, öğrencilerin belirli bir bağlam veya anlama

atıfta bulunmadan belirli bir hipotezi analiz etmelerini sağlayan kritik bir beceridir. Matematiksel muhakeme, matematiğin temelini oluşturan birkaç yapıtaşlarından bir tanesidir. Matematik öğretimiyle kazanılan sayma, işlem, geometri, cebirsel işlemleri ve olasılık hesaplamaları becerileri kazanılır. Matematiksel muhakeme becerisi üst düzey matematik becerilerini kapsar. Muhakeme, matematiksel düşünmenin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlar. Akıl yürütme, gözlem yapma, varsayım yapma ayrıca belirli varsayımlara dayalı mantıksal çıkarımlar yapmayı içeren muhakeme becerisi, matematik eğitiminin en temel hedeflerinden biri olarak görülmektedir (TIMSS, 2019). Matematik okuryazarlığı kavramı matematik biliminin günlük yaşamdaki kullanım alanlarını fark etme ve ihtiyaçların karşılanması için matematikten istifade etme olarak tanımlanmakta, bireyin matematiğin dünyadaki rolünü anlamasını sağlamaktadır (EARGED, 2005). Matematik okuryazarı olan bir bireyin nitelikleri şu şekilde 4 alanda toplanmaktadır (Tekin ve Tekin, 2004):

1. Matematik konu alanı: Matematiğin temel işlemleri, sayılar ve geometri gibi bilgileri içermektedir.
2. Matematiksel süreçler (düşünme): Ölçme, bir ifadeyi matematik cümlesine çevirebilme, matematik dilini kullanarak problem çözme, matematiksel açıdan düşünme gibi bilgileri ve becerileri içermektedir.
3. Matematiğin gelişimi: Matematiğin tarihsel gelişim sürecini, matematik alanındaki ünlü kişileri ve bu kişilerin görüşlerini kapsamaktadır.
4. Güncellik: Sosyal ve bilimsel olaylarda matematiksel ilişkileri görebilme ve bu ilişkileri kullanabilme.

Matematik Okuryazarlığı, De Lange (2003) tarafından diğer okuryazarlıkların üzerinde baskın bir okuryazarlık olarak görülmüştür.

Bu çalışmada 3.-7.sınıf öğrencilerine üst düzey matematik becerileri testi uygulanarak farklılaştırılmış bir eğitim alan BİLSEM'e devam eden ve etmeyen öğrencileri üst düzey matematik becerileri testlerine alışmalarının sağlanması ve test puanlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu bağlamda araştırmada: sayı ve işlem becerisi puan ortalamaları, uzamsal ve şekil becerisi puan ortalamaları, matematiksel bilgi okuryazarlığı puan ortalamaları ve matematiksel muhakeme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmada, 4808 kişilik bir data grubundan aynı demografik özellikleri sahip olmaları bakımından aynı il ve aynı ilçeden 786 veri seçilmiştir. İstanbul ili Ataşehir ilçesi, Samsun ili İlkadım ilçesi, Konya ve Osmaniye illeri seçilmiştir. İki grup aynı il ve ilçede eğitim görmekte olan BİLSEM'e devam eden öğrencilerle BİLSEM'e devam etmeyen öğrencilerdir. Birinci grup BİLSEM' e devam eden 3-7. sınıf öğrencileridir. İkinci grup BİLSEM' e devam etmeyen 3-7. sınıf öğrencileridir.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Her iki gruptan da toplanan veriler için Matbeg başarı testi kullanılmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler bu başarı testinden alınan öğrenci puanlarıdır. Başarı testi üst düzey matematik becerileri testi alt maddelerini içeren maddeleri kapsamaktadır. 786 öğrenciden oluşan çalışma grubu sınıf düzeyleri ve BİLSEM öğrencisi olanlar ve olmayanlar olarak gruplara ayrılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma ile farklı iki bağımsız grubun Matbeg testinden elde edilen ortalama puanları karşılaştırılmış. Bu açıdan çalışma, ilişkisel bir araştırmadır. Araştırma ile grupların ortalama puanları, 3., 4., 5. ve 6. sınıflar için t-testi ve eta kare değerleriyle ve 7.sınıflar için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Bulgular

BİLSEM' e devam eden ve etmeyen 3. sınıf öğrencilerinin sayı ve işlem becerisi, uzamsal ve şekil becerisi, matematiksel bilgi okuryazarlığı ve matematiksel muhakeme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Tüm boyutlarda BİLSEM'e devam eden 3. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının, etmeyen öğrencilerin ortalamalarından anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve ortalamaların daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo1.

BİLSEM'e Devam Eden ve Etmeyen 3. Sınıf Öğrencilerinin Sayı ve İşlem Becerisi Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar

	BİLSEM'e Devam	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p	η^2
Sayı-İşlem	Ediyor	170	57.25	21.89	4.466	231	.000	.08
	Etmiyor	63	42.66	22.88				
Uzamsal-Şekil	Ediyor	170	62.33	17.74	5.881	231	.000	.13
	Etmiyor	63	45.92	21.81				
Mat. Bilgi Okuryazar	Ediyor	170	62.05	17.76	5.298	231	.000	.11
	Etmiyor	63	47.35	21.41				
Mat. Muhakeme	Ediyor	170	62.31	17.74	5.468	231	.000	.11
	Etmiyor	63	47.21	21.19				

Bu bağlamdaki fark için eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün sayı-işlemde orta, diğer üç analizde ise geniş olduğu saptanmıştır (Büyüköztürk, 2008).

BİLSEM' e devam eden ve etmeyen 4. sınıf öğrencilerinin sayı ve işlem becerisi, uzamsal ve şekil becerisi, matematiksel bilgi okuryazarlığı ve matematiksel muhakeme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Tüm boyutlarda BİLSEM' e devam eden 4. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının, etmeyen öğrencilerin ortalamalarından anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve ortalamaların daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2.

BİLSEM'e Devam Eden ve Etmeyen 4. Sınıf Öğrencilerinin Sayı ve İşlem Becerisi Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar

	BİLSEM'e Devam	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p	η^2
Sayı-İşlem	Ediyor	116	71.14	17.64	7.781	180	.000	.25
	Etmiyor	66	49.03	19.75				
Uzamsal-Şekil	Ediyor	116	68.09	16.85	8.159	180	.000	.27
	Etmiyor	66	45.70	19.37				
Mat. Bilgi Okuryazar	Ediyor	116	66.71	17.57	8.171	180	.000	.27
	Etmiyor	66	43.61	19.63				
Mat. Muhakeme	Ediyor	116	68.93	16.70	8.242	180	.000	.27
	Etmiyor	66	46.44	19.34				

Bu bağlamdaki fark için eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün dört analizde de geniş olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2008).

BİLSEM' e devam eden ve etmeyen 5. sınıf öğrencilerinin sayı ve işlem becerisi, uzamsal ve şekil becerisi, matematiksel bilgi okuryazarlığı ve matematiksel muhakeme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Tüm boyutlarda BİLSEM' e devam eden 5. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının, etmeyen öğrencilerin ortalamalarından anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve ortalamaların daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3.

BİLSEM'e Devam Eden ve Etmeyen 5. Sınıf Öğrencilerinin Sayı ve İşlem Becerisi Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar

	BİLSEM'e Devam	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p	η^2
Sayı-İşlem	Ediyor	49	57.57	15.88	8.476	185	.000	.28
	Etmiyor	138	35.25	15.82				
Uzamsal-Şekil	Ediyor	49	60.04	14.54	9.666	185	.000	.34
	Etmiyor	138	36.16	14.97				
Mat. Bilgi Okuryazar	Ediyor	49	58.14	15.56	9.619	185	.000	.33
	Etmiyor	138	33.80	15.09				
Mat. Muhakeme	Ediyor	49	58.35	14.81	9.460	185	.000	.33
	Etmiyor	138	35.10	14.76				

Bu bağlamdaki fark için eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün dört analizde de geniş olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2008).

BİLSEM' e devam eden ve etmeyen 6. sınıf öğrencilerinin sayı ve işlem becerisi, uzamsal ve şekil becerisi, matematiksel bilgi okuryazarlığı ve matematiksel muhakeme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız çalışma grupları için t-testi uygulanmıştır. Tüm boyutlarda BİLSEM' e devam eden 6. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının, etmeyen öğrencilerin ortalamalarından anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve ortalamaların daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4.

BİLSEM'e Devam Eden ve Etmeyen 6. Sınıf Öğrencilerinin Sayı ve İşlem Becerisi Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar

	BİLSEM'e Devam	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p	η^2
Sayı-İşlem	Ediyor	26	60.15	17.69	4.091	110	.000	.13
	Etmiyor	86	43.92	17.74				
Uzamsal-Şekil	Ediyor	26	61.54	13.50	4.863	110	.000	.18
	Etmiyor	86	45.03	15.62				
Mat. Bilgi Okuryazar	Ediyor	26	58.23	14.08	4.787	110	.000	.17
	Etmiyor	86	41.78	15.71				
Mat. Muhakeme	Ediyor	26	61.58	14.00	4.927	110	.000	.18
	Etmiyor	86	44.49	15.91				

Bu bağlamdaki fark için eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün dört analizde de geniş düzeyde olduğu saptanmıştır (Büyüköztürk, 2008).

BİLSEM' e devam eden ve etmeyen 7. sınıf öğrencilerinin sayı ve işlem becerisi, uzamsal ve şekil becerisi, matematiksel bilgi okuryazarlığı ve matematiksel muhakeme becerisi sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark var olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Sayı ve işlem becerisi, matematiksel bilgi okuryazarlığı ve matematiksel muhakeme becerisi boyutlarında BİLSEM' e devam eden 7. sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarının,

etmeyen öğrencilerin sıra ortalamalarından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı; uzamsal ve şekil becerisinde ise farklılaşma olduğu ve BİLSEM'e devam eden öğrencilerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5.

BİLSEM' e Devam Eden ve Etmeyen 7. Sınıf Öğrencilerinin Sayı ve İşlem Becerisi Sıra Ortalamaları Arasındaki Farklar

	BİLSEM'e Devam	n	Sıra Ortalaması	U	p
Sayı-İşlem	Ediyor	10	42.45	250.5	.332
	Etmiyor	62	35.54		
Uzamsal-Şekil	Ediyor	10	50.45	170.5	.023
	Etmiyor	62	34.25		
Mat. Bilgi Okuryazar	Ediyor	10	48.40	191	.053
	Etmiyor	62	34.58		
Mat. Muhakeme	Ediyor	10	46.40	211	.107
	Etmiyor	62	34.90		

Tartışma ve Sonuç

Üst düzey matematik becerilerinin okullarda matematik müfredatına eklenmesi ile öğrencilerde problem çözme, işlem becerisi, matematiksel muhakeme ve matematiksel bilgi okuryazarlığının kazanımları hedeflenebilir. Öğrencilerin uluslararası matematik sınavlarında bu alt başlıkları içeren sorulara karşı daha donanımlı olmaları sağlanacaktır. Bu da uluslararası matematik öğretim hedeflerinden uzaklaşılmamasını beraberinde getirecektir. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında farklılaştırılmış ve üst düzey matematik becerilerini içeren bir matematik müfredatıyla öğrenim gören BİLSEM öğrencilerinin alt başlıkların hepsinde ortalamalar bağlamında BİLSEM grubu lehine anlamlı farlılıklar bulunmuştur.

Matematikte üst düzey matematik becerilerinin içselleştirilmesi ve uygulamaya geçirilebilmesi için bir süreç gerekli olduğundan öğrencilerin bu sorularla erken yaşta tanıştırılmasının faydalı olacağı öngörülebilir. Matematikte üst düzey becerileri kapsayan maddelerden oluşan testlerin uygulanması bireyin matematiğin önemini tanımlama ve anlama kapasitesini arttıracaktır.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak,E., Akgül,Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2008). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

De Lange, J. (2003). Mathematics for literacy. *Quantitative literacy: Why numeracy matters for schools and colleges* (pp. 75-89.). USA: The National Council on Education and the Disciplines

EARGED, (2005). *PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Hartman, N. W. ve Bertoline, G. R. (2005, July). Spatial abilities and virtual technologies: Examining the computer graphics learning environment. *Information Visualisation, Proceedings. Ninth International Conference o*n (p. 992-997). IEEE.

Kaya, N.G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1581), 115-121.

MEB. (2015). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2009). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, "*İlköğretim Matematik 6-8 Sınıflar Öğretim Programı*", Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center , Retrieved May 2022 website: https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/

Sak, U. (2015). *Üstün zekâlılar.* Ankara: Vize Yayınları.

Tekin, B. ve Tekin, S. (2004). *Matematik öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma.* Erişim Tarihi: 12.03.2022, Web: http://matder.org.tr

Dijital Hikâye Anlatıcılığı Bağlamında Okuduğunu Anlama ve Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi

Mustafa Onur YURDAL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Remzi Y. KINCAL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Hemen hemen tüm ülkelerde eğitimin niteliği konusu yaygın olarak tartışılmaktadır. Bu bağlamda, ele alınan konuların ön sıralarında öğretmenin niteliği konusunun yer aldığı ifade edilebilir. Eğitim niteliğinin göstergesi olarak birçok gösterge kullanılabilir ve bu bağlamda öğrenci başarısı ön sıralarda yer almaktadır. Üç temel alandaki öğrenci başarısını ölçmeyi amaçlayan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) öğrencilerin matematik, fen ve okuduğunu anlama becerileri ölçülmektedir. Türkiye'de ve Dünya'da okuryazarlık becerileri gelişmiş, farklı tür okuryazarlık becerilerine uyum sağlayabilen bireylerin yetişmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bunun için öğrenme-öğretme ortamlarında okuryazarlık becerilerini geliştiren öğretimsel yöntemlere de ihtiyaç duyulmaktadır. *Yöntem:* Araştırma kapsamında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Anahtar kelimelerin ikisini de içeren araştırmalardan ilişkisel araştırmalar ve yarı deneysel araştırmalar, bu araştırmaya dahil edilmiştir. İkinci aşamada aynı veri tabanları üzerinde DHA ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri, Türkiye'de ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dinleme becerileri durumu ve problemleri konusunda literatür taramaları yapılmıştır. Dahil etme kriteri olarak "öğretmenlerin mesleki gelişimi" ve "dijital hikâye anlatıcılığı" anahtar kelimelerini içeren araştırmalar dahil edilmiştir. *Bulgular:* Yapılan betimsel analizler neticesinde DHA'nın öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinleme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduğu, düşüncelerini ifade etme ve kişisel yazma konusunda, öğretmen ve öğrencileri etkin kıldığı ve öğrenme motivasyonlarını artıracak bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. *İleriye Dönük Araştma ve Uygulama için Önerişler:* DHA'nın öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılabilmesi için DHA'nın öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının bir ögesi olmasının yararlı olacağı belirlenmiş ve Türkiye'de DHA'ya ilişkin bir öğretmen mesleki gelişim programı olmadığı görülmüştür (MEB-ÖYGM). Bu çerçevede DHA'yı kapsayan olası program geliştirme çalışmaları için izlenebilecek olası adım önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dijital hikâye anlatıcılığı, okuduğunu anlama becerileri, öğretmenlerin mesleki gelişimi.

Giriş

Bütün dünya ülkelerinde eğitimde nitelik, en önemli sorunların başında gelmektedir. Öğretmenin niteliği de eğitimde niteliğin ana bileşenlerinden biri olarak görülmektedir. Bu nedenle gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen yeterliklerini arttırmanın ve sürekli mesleki gelişimin sağlanmasına ilişkin yaklaşım ve uygulamalar ön plana çıkmaktadır. Öğretmen yeterlikleri büyük oranda hizmet öncesi öğretmen eğitimi (pre-service education) düzeyinde belirlenmekle birlikte hizmete giriş (initial education/mentörlük dönemi) ve hizmet içi öğretmen eğitimi (in-service education) dönemleri de yeterliklerin geliştirilmesi bağlamında öne çıkmaktadır. Mesleki gelişim, hizmet-içi eğitim bağlamında, öğretmenlerin mesleğini sürdürürken eksik bilgilerini tamamlamak, bilgilerini güncel kılmak ve yeni öğrenme-öğretme yaklaşımlarını sınıf içindeki uygulamalarına yansıtabilecekleri öğrenmeleri kapsamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden söz edilirken geçmişten bugüne çok çeşitli kavramların kullanıldığı görülmektedir: öğretmen yetiştirme, hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim, hizmet içi öğrenme, mesleki gelişim, mesleki öğrenme, öğretmen gelişimi. Bunlardan öğretmen yetiştirme ve hizmet öncesi eğitim, genel olarak öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları, mesleğe hazırlayıcı eğitimleri anlatmak amacıyla kullanılmaktadır. Bunların dışında kalan kavramlar ise, genellikle, öğretmenlerin mesleklerini sürdürürlerken, yani hizmet içinde gerçekleştirdikleri öğrenme etkinliklerini anlatmak için kullanılmaktadır. Günümüzde, öğretmenlerin mesleki gelişimi kavramının, yaygın olarak hizmet öncesi ve hizmet içi dönemleri kapsayacak biçimde kullanıldığı dikkati çekmektedir.

Uluslararası düzeyde öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirme uygulamalarının 1990'lı yıllardan itibaren daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmeye başlandığı görülmektedir. Ülkeler bu değerlendirme çalışmalarına büyük bir motivasyon ile katılmaktadır, çünkü önemli geri bildirimler elde etmektedir. Bu uluslararası çalışmalardan biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) öğrencilerin matematik, fen ve okuduğunu anlama becerileri ölçülmektedir. Okuryazarlık olarak ifade edilen bu beceriler, öğrencilerin kuramsal bilginin ötesine geçmelerini, farklı durumlarda karar vermelerini ve problem çözme becerilerini kapsamaktadır (Darling-Hammond, 2014; Hopfenbeck vd., 2018). Okuryazarlık, uzun vadede öğrencilerin iş hayatında başarılı olmaları ve hayat boyu öğrenme süreçlerine etkin katılım göstermeleri açısından önemli görülmektedir (Suna., 2020; Ozer, 2019). Türkiye de bu uluslararası değerlendirme

çalışmalarına katılmaktadır. PISA, PIRLS ve TIMMS gibi uluslararası değerlendirme sonuçları incelendiğinde, Türkiye'deki öğrencilerin başarı düzeylerinin uluslararası ortalamanın genellikle altında kaldığı görülmektedir.

PISA 2018 değerlendirme sonuçları incelendiğinde Türkiye, 78 ülke arasında 40. sırada yer almaktadır. Türkiye 2001 yılında, ilköğretim 4. sınıf (9 yaş grubu) öğrencilerin katıldığı ve öğrencilerin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları gibi, ileriki aşamada okuryazarlık düzeylerine etki edecek özelliklerin test edildiği PIRLS değerlendirmelerine katılmıştır. Ortalaması 500 puan olarak tespit edilen bu sınavda Türkiye 449 standart puan ile 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Türkiye'nin altında yer alan tek Avrupa ülkesi Makedonya'dır.

Okuryazarlık becerilerinin dil becerileri ile yakından ilişkili olduğu (Moats, 2010); okuryazarlık becerisi kazanan kişilerin, okuma ve yazma ile ilgili problemlerini kendisinin tespit edebildiği, varsa hatalarını düzelterek gerekli düzenlemeleri yapabildiği ve süreci kendisinin denetleyebildiği belirtilmektedir (Collins, 1994). Günümüzde gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ve bu teknolojilere erişimin kolaylaşması okuryazarlık olgusunun sürekli gelişim içerisinde olmasını sağlamakta ve farklı okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, hızla değişen günümüz dünyasında yeni okuryazarlık türlerine uyum, üstbilişsel gelişimin desteklenmesi için, okuryazarlık becerileri kapsamında, okuduğunu anlama becerilerini kazandıracak uygun yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine Türk eğitim sisteminde de ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Z kuşağı olarak adlandırılan ve 1990'lı yılların ortasından 2012 yılına kadar doğum aralığını kapsayan kuşağın teknolojinin içinde olan bir çevreye doğması, teknolojinin ve dijital gerçekliklerin, eğitimde teknolojinin; motivasyonel anlamda, öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanılmasının eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine, fiili öğretim süresinin uzamasına ve öğretimsel amaçların gerçekleşmesine birçok açıdan katkı sunduğu tespit edilmiştir.(Cilliers, 2017; Chicioreanu, ve Amza, 2018).

Alanyazında Piaget'nin öğrencilerinden olan ve benim fikirlerimi en iyi anlayan kişi dediği Seymour Pappert'in oluşturmacılık teorisinden yola çıkılarak geliştirilen "dijital hikâye anlatıcılığı-DHA'nın (digital storytelling)" genellikle sosyal bilimlerle ilgili derslerde kullanıldığı görülmektedir. DHA, öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirirken aynı zamanda öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını arttırmaktadır (Ramirez & Alonso, 2007; Royer ve Richards, 2007; Hamdy, 2017). DHA ayrıca özellikle Hindistan'dan, Avustralya'ya birçok okulda kullanılmaktadır (Hartley ve McWilliam, 2009).

DHA ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; dinleme ile anlama becerilerini ve öğrenci motivasyonunun destekleyen DHA'nın öğretmen mesleki gelişim programlarının bir ögesi olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Dijital Hikâye Anlatıcılığı'nın sınıf içi uygulamalarda kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek uygulamalardan biri olduğu konusunda öğretmenlere farkındalık kazandırmak ve öğretmenlerin DHA'yı sınıf içi uygulamalarında kullanabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanabilecekleri DHA öğretmen mesleki gelişim programının varlığı konusunda sınırlıkların bulunduğuna dikkati çekmektir.

Yöntem

Araştırma kapsamında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmanın verilerini oluşturacak birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir (O'leary, 2021; Özkan, 2019; Sak ve ark., 2021). Doküman incelemesi, hem basılı hem de elektronik materyallerin incelendiği veya değerlendirildiği sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009). Diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi, doküman incelemesi de anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir. Doküman incelemesinde analitik işlem süreci, dokümanlarda yer alan verilerin bulunmasını, seçilmesini, değerlendirilmesini (anlamlandırılmasını) ve sentezlenmesini içermektedir (Özkan, 2019). Doküman incelemesi bir veri toplama yöntemi olduğu gibi aynı zamanda bir analiz biçimini de ifade etmektedir (O'leary, 2021; Özkan, 2019; Sak ve ark., 2021). Doküman incelemesi için toplanacak verilerie ulaşabilmek için bir üniversitenin kütüphane erişimi kullanılarak ERIC, ProQuest, WoS (Web of Science), EBSCO, Scopus, Elsevier, ScienceDirect, JSTOR ve GoogleScholar veri tabanlarında, "digital storytelling" ve "reading comprehension" anahtar kelimeleri ile literatür taramaları yapılmıştır. Anahtar kelimelerin ikisini de içeren araştrmaların hakemli ve akademik dergilerden olması için gereken sınırlamalar yapılmıştır. Ortaya çıkan araştırmalardan dijital hikaye anlatıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili ilişkisel araştırmalar ve dijital hikaye anlatıcılığının okuduğunu anlama becerilerine etkisini inceleyen yarı deneysel araştırmalar dahil edilmiştir. Bunun dışında kalan araştırmalar doküman incelemesi kapsamına alınmamıştır.

Buna göre bu araştırmanın veri toplama sürecinde yürütülen literatür taramasının ilk safhasındaki sonuçlara göre ikinci aşamada aynı veri tabanları üzerinde DHA ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri, Türkiye'de ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dinleme becerileri durumu ve problemleri konusunda literatür taramaları yapılmıştır. Literatür

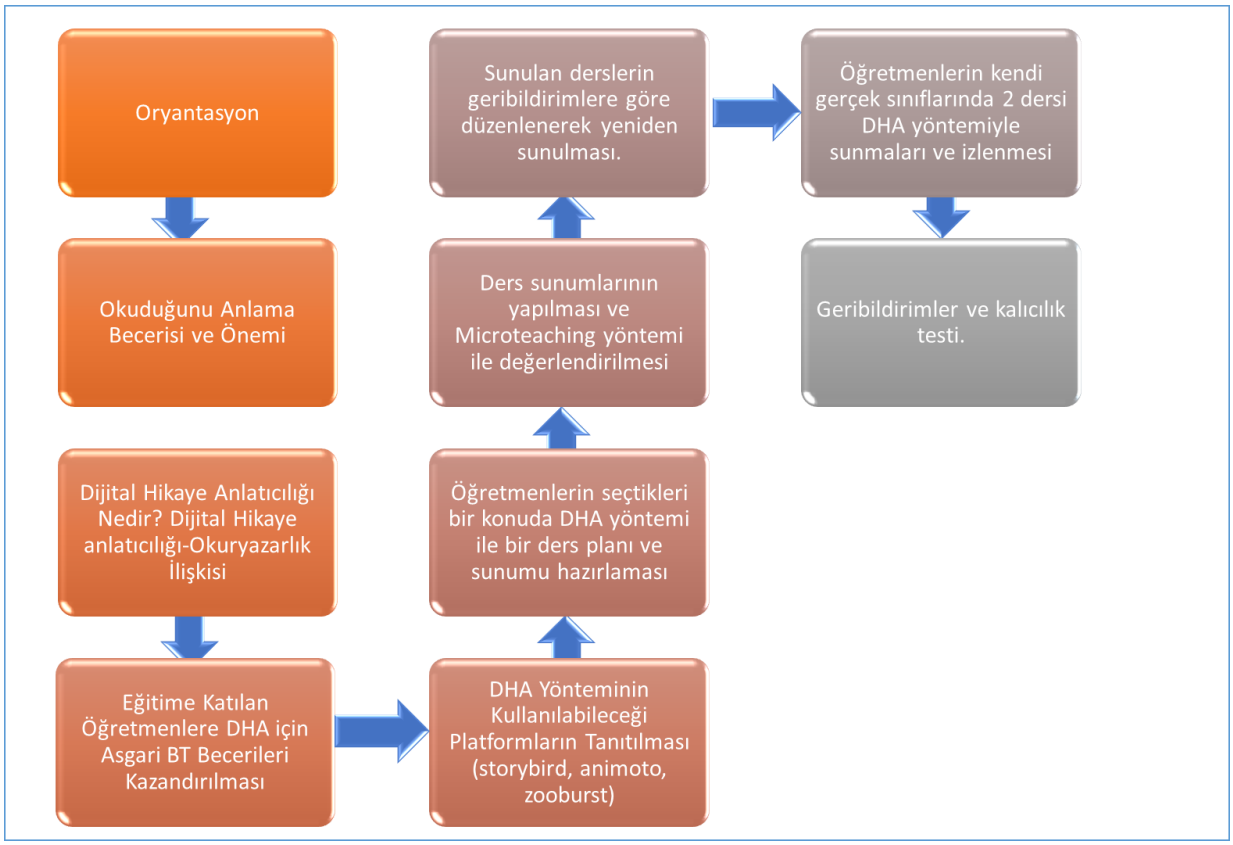
taraması ile DHA; öğretmenlerin mesleki gelişimleri, Türkiye'de ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dinleme becerileri durumu ve problemleri ile ilgili veriler toplanmıştır. Bu aşamada dahil etme kriteri olarak "öğretmenlerin mesleki gelişimi" ve "dijital hikaye anlatıcılığı" anahtar kelimelerini içeren araştırmalar dahil edilmiştir. Dahil etme kriterlerini sağlayan araştırmaların bulguları incelenmiş ve verileri analiz etmek için betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır.

Bulgular

Yapılan alanyazın taraması neticesinde DHA'nın öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinleme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduğu, düşüncelerini ifade etme ve kişisel yazma konusunda, öğretmen ve öğrencileri etkin kıldığı (Matthews,2014; Robin, 2008) ve öğrenme motivasyonlarını artıracak bir yöntem olduğu tespit edilmiştir (Morgan, 2014; Ramirez & Alonso, 2007; Royer ve Richards, 2007; Hamdy, 2017). Foley'in (2013) çalışmasında, dijital hikâye anlatımının yazma öğretimindeki potansiyelini araştırmak amaçlanmıştır. Durum incelemesi yöntemi kullanılan araştırma, örneklem olarak ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, birinci sınıf öğrencilerinin The Common Core yazma standartlarıyla ilgili nasıl performans gösterdikleri, nasıl motive oldukları, yazıları hakkında konuşmak için nasıl bir dil kurguladıkları ve yazarlık kimliklerini nasıl geliştirdikleri hakkında araştırma soruları ele alınmıştır. 22 birinci sınıf, 24 ikinci sınıf öğrencisi, kişisel anlatıların dijital hikâyelerini oluşturmak için Movie Maker yazılımını kullanmıştır. Veriler; alan notları, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğretmen dergileri, öğretmenlerin ders planlarının eserleri, fotoğraflar, öğrencilerin yazı örnekleri ve dijital hikâyelerden toplanmıştır. Nitel veriler, tematik analiz ve betimsel analizle elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma ve yazarlık becerisini geliştirdiği; öğretmen ve öğrencilere yeni okuryazarlık becerileri kazandırdığı; akademik yazıyı desteklediği; öğrencilerin motivasyonunu artırdığı; öğrencileri yazma sürecine dâhil ettiği; birinci ve ikinci sınıf öğrencileri arasındaki yazma yetkinlikleri arasındaki farklılıkları ortaya koyduğu gözlemlenmiştir. Skouge ve ark. (2009) öğretmenlerin DHA'yı kullanmalarının öğrenciler üzerinde güçlü ve dönüştürücü etkisi olduğunu, öğrencilerin yeni fikirleri keşfetmelerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Literatür taraması sonuçları bizlere DHA'nın öğretim süreçlerine dâhil edilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinleme beceri düzeylerini geliştirdiğini göstermektedir. DHA öğretmen mesleki gelişim programının oluşturulmasında, öğretmenlerin mesleki gelişim modellerinden biri olan "Eğitim Modeli"nin temele alınmasının daha yararlı olacağı ifade edilebilir. Eğitim modeli; öğretmenlerin bireysel ya da grupla öğretim yoluyla bilgi ya da beceri kazanmalarını sağlamaya dönük bir modeldir. Bu modelde çalıştay türü öğretim oturumları belirli amaçlara dayalı olarak bir uzman ya da uzman grubu tarafından yürütülür. Öğrenme amaçları, genellikle, bilginin farkında olmayı -söz gelimi iş birlikli öğrenmenin beş ilkesini açıklayabilme- ve beceri geliştirmeyi -söz gelimi sınıf tartışmasında açık uçlu sorulan uygun biçimde uygulayabilme- kapsar. Öğretim oturumunda içerik ve etkinliklerin akışı ile uygulanacak etkinlikler -söz gelimi konferans, rol oynama, benzetim, mikro-öğretim- sunucu uzman(lar) tarafından belirlenir. Eğitim; öğretmenlerin inançlarını, bilgilerini, davranışlarını ve öğrencilerinin performanslarını değiştirme gücüne sahiptir. Ancak bu, amaçların ve eğitim programının niteliğine, uygun koşulların sağlanmasına bağlıdır (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989). Aktif öğrenmeyi içeren öğretmen mesleki gelişim modellerinde, öğretmenler genellikle gerçek müfredat, öğrenci çalışması ve öğretim örneklerini kullanarak öğrencileri için tasarladıkları aynı öğrenme stiline katılırlar. Örneğin, Okuma Çıraklığı, lise biyoloji öğretmenlerinin sınıflarında okuryazarlık ve biyoloji öğretimini entegre etmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış sorgulamaya dayalı bir öğretmen mesleki gelişim modelidir (Darling-Hammond ve ark., 2017).

DHA öğretmen mesleki gelişim programı geliştirme çalışmalarında izlenecek olası adımlar sadece öneri düzeyinde kalmakta, bu adımları gösterir program öneri taslağının herhangi bir ön uygulaması yapılmamaktadır. Program geliştirme süreci öneri adımları, doküman analizi kapsamında yapılan literatür taraması kapsamında dahil olma kriterlerini sağlayan araştırmalar (Gakhar, 2007; Condy ve ark. , 2012; Kocaman-Karoğlu, 2016; Wu ve Chen, 2020; Çetin, 2021) ve öğretmen için dijital hikâye anlatıcılığı ekosistem önerileri (Sarnok ve ark., 2019) ve dijital hikaye anlatıcılığı için teknolojik imkanları sağlayan ücretsiz dijital medya ortamları Storybird, Zooburst ve Animoto (EU Included Project, 2019) dikkate alınarak hazırlanmıştır.



Şekil 1. Olası DHA Öğretmen Mesleki Gelişim Programı Uygulama Adımları Önerisi

DHA Öğretmen Mesleki Gelişim Program Önerisi kapsamında öğretmenler tarafından ulaşılması beklenilen kazanımlar aşağıdaki ifade edilmiştir.

- Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin önemini açıklar,
- Yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini açıklar,
- Özyönetim becerilerini sergiler,
- Okuduğunu anlama becerilerinin önemini kavrar,
- Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede güncel yaklaşımları açıklar,
- Okuryazarlık ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi kavrar,
- Mesleki gelişimin devamı için gerekli eğitim ihtiyacını kavrar,
- Dijital Hikaye Anlatıcılığını öğrenme-öğretme kuramları perspektifinden kavrar,
- Dijital Hikâye Anlatıcılığı uygulamalarının okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye katkısını epistemolojik olarak açıklar,
- Dijital Hikâye Anlatıcılığı uygulamalarının okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye katkısını öğretimsel olarak açıklar,
- Öğrencilere kendi dijital hikayelerini oluşturma becerilerini kazandırır,
- Dijital Hikâye Anlatıcılığı uygulama adımlarını doğru şekilde uygular,
- Alanının eğitim ve öğretiminin dijital hikâye anlatıcılığı ile öğrencilere kazandırılabilmesi için gerekli olan becerileri sergiler,
- Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır,
- Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir,

- Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımı yapar,
- Mesleki ve bireysel yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.

Tablo 1.

Olası DHA Öğretmen Mesleki Gelişim Programı Taslak Önerisi

1. Adım: Oryantasyon					
Kazanım	**Konu/İçerik**	**Strateji-Yöntem-Teknik**	**Kolaylaştırıcı**	**Süre**	**Ölçme-Değerlendirme**
• Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin önemini açıklar. • Yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini açıklar. • Özyönetim becerilerini sergiler.	*Programın Tanıtımı *Yetişkinlerin Öğrenmeleri (Androgoji) *Özyönetim Becerileri	*Doğrudan Öğretim *Alfabetik Beyin Fırtınası *Tartışma	Üniversite Öğretim Üyeleri	12 saat	**Formatif Değerlendirme:** Doğru-Yanlış Sorusu Açık Uçlu Soru Çoktan Seçmeli Soru
2. Adım: Okuduğunu Anlama Becerisi ve Önemi Condy ve ark. , 2012; Kocaman-Karoğlu, 2016; Wu ve Chen, 2020; Çetin, 2021)					
Kazanım	**Konu/İçerik**	**Strateji-Yöntem-Teknik**	**Kolaylaştırıcı**	**Süre**	**Ölçme-Değerlendirme**
• Okuduğunu anlama becerilerinin önemini kavrar. • Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede güncel yaklaşımları açıklar. • Okuryazarlık ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi kavrar.	*Okuduğunu anlama becerisi veya becerileri nelerdir? *Okuduğunu anlama becerisini nasıl geliştirebiliriz? *Okuryazarlık ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki nedir?	*Doğrudan Öğretim *Tersine Beyin Fırtınası *Tartışma	Üniversite Öğretim Üyeleri (Alan uzmanı)	12 saat	**Formatif Değerlendirme:** Doğru-Yanlış Sorusu Açık Uçlu Soru Çoktan Seçmeli Soru
3. Adım: Dijital Hikâye Anlatıcılığı Nedir? Condy ve ark. , 2012; Kocaman-Karoğlu, 2016; Wu ve Chen, 2020; Çetin, 2021)					
Kazanım	**Konu/İçerik**	**Strateji-Yöntem-Teknik**	**Kolaylaştırıcı**	**Süre**	**Ölçme-Değerlendirme**
• Dijital Hikaye Anlatıcılığının öğrenme-öğretme kuramları perspektifinden kavrar.	*Dijital Hikâye Anlatıcılığı nedir?	*Doğrudan Öğretim *Gösterim	Üniversite Öğretim Üyeleri (Alan uzmanı)	20 saat	**Formatif Değerlendirme:**

• Dijital Hikâye Anlatıcılığının okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye katkısını epistemolojik olarak açıklar. • Dijital Hikâye Anlatıcılığının okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye katkısını öğretimsel olarak açıklar.	*Dijital Hikâye Anlatıcılığıve okuduğunu anlama becerisi arasında ilişki *Dijital Hikâye Anlatıcılığı iyi uygulama örnekleri	*Tartışma			Doğru-Yanlış Sorusu Açık Uçlu Soru Çoktan Seçmeli Soru

4. Adım: Dijital Hikâye Anlatıcılığı'nın Kullanılabilmesi İçin Gerekli Bilgi Teknolojileri Becerilerinin Kazandırılması (Sarnok ve ark., 2019)

Kazanım	**Konu/İçerik**	**Strateji-Yöntem-Teknik**	**Kolaylaştırıcı**	**Süre**	**Ölçme-Değerlendirme**
• Alanının eğitim ve öğretiminin dijital hikâye anlatıcılığı ile öğrencilere kazandırılabilmesi için gerekli olan becerileri sergiler. • Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır. • Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.	*Renk teorisi nedir? *Tasarım ilkeleri nedir? *Çizim ve kompozisyon nedir? *Hikayeleme nedir? *Medya teorisi nedir? *Görsel dil nedir? *Animasyon temelleri nelerdir?	*Doğrudan Öğretim *Gösterim *Gösterip Yaptırma	Üniversite Öğretim Üyeleri (Alan uzmanı)	16 saat	**Formatif Değerlendirme:** Uygulama-Geribildirim

5. Adım: DHA'nın Kullanılabileceği Platformların Tanıtılması (EU Included Project, 2019)

Kazanım	**Konu/İçerik**	**Strateji-Yöntem-Teknik**	**Kolaylaştırıcı**	**Süre**	**Ölçme-Değerlendirme**
• Alanının eğitim ve öğretiminin dijital hikâye anlatıcılığı ile öğrencilere kazandırılabilmesi için gerekli olan becerileri sergiler. • Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.	*Storybird nasıl kullanılır? *Animoto nasıl kullanılır? *Zooburst nasıl kullanılır? *Her bir platformda 3 farklı konuda dijital hikâye	*Doğrudan Öğretim *Gösterim *Gösterip Yaptırma *İşbirlikli öğrenme	Üniversite Öğretim Üyeleri (Alan uzmanı)	13 saat	**Formatif Değerlendirme:** Uygulama-Geribildirim

• Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.	anlatıcılığına göre ders konuları hazırlanması.				

6. Adım: Öğretmenlerin kendi alanlarında seçtikleri 2 saatini içeren bir konuda DHA ile bir ders planı ve sunumu hazırlaması (Gakhar, 2007; Condy ve ark., 2012; Kocaman-Karoğlu, 2016; Sarnok ve ark., 2019; EU Included Project, 2019; Wu ve Chen, 2020; Çetin, 2021)

Kazanım	Konu/İçerik	Strateji-Yöntem-Teknik	Kolaylaştırıcı	Süre	Ölçme-Değerlendirme
• Dijital Hikâye Anlatıcılığı uygulama adımlarını doğru şekilde uygular. • Alanının eğitim ve öğretiminin dijital hikâye anlatıcılığı ile öğrencilere kazandırılabilmesi için gerekli olan becerileri sergiler. • Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır. • Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.	*Storybird, Animoto veya Zooburst üzerinde Dijital Hikaye nasıl hazırlanır?	*Görev temelli eğitim	Eğitim Alan Öğretmenler Mentör olarak Üniversite Öğretim Üyeleri	4 saat	**Ürün Değerlendirme:** Rubrik

7. Adım: Ders sunumlarının yapılması ve Microteaching yöntemi ile değerlendirilmesi

Kazanım	Konu/İçerik	Strateji-Yöntem-Teknik	Kolaylaştırıcı	Süre	Ölçme-Değerlendirme
• Dijital Hikâye Anlatıcılığı uygulama adımlarını doğru şekilde uygular. • Alanının eğitim ve öğretiminin dijital hikâye anlatıcılığı ile öğrencilere kazandırılabilmesi için gerekli olan becerileri sergiler. • Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.	*Dijital hikaye anlatıcılığı ile ders nasıl sunulur?	*Mikro eğitim	Eğitim Alan Öğretmenler Mentör olarak Üniversite Öğretim Üyeleri	Her öğretmen için 1 saat	Akran Değerlendirme

• Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.					
8. Adım: Sunulan derslerin geribildirimlere göre düzenlenerek yeniden sunulması					
Kazanım	**Konu/İçerik**	**Strateji-Yöntem-Teknik**	**Kolaylaştırıcı**	**Süre**	**Ölçme-Değerlendirme**
• Dijital Hikâye Anlatıcılığı uygulama adımlarını doğru şekilde uygular. • Alanının eğitim ve öğretiminin dijital hikâye anlatıcılığı ile öğrencilere kazandırılabilmesi için gerekli olan becerileri sergiler. • Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır. • Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.	*Eksik öğrenmeler nasıl giderilir ve sürece yansıtılır?	*Mikro eğitim	Eğitim Alan Öğretmenler Mentör olarak Üniversite Öğretim Üyeleri	Her öğretmen için 1 saat	Akran Değerlendirme
9. Adım: Öğretmenlerin kendi gerçek sınıflarında 2 dersi DHA ile sunmaları ve izlenmesi					
Kazanım	**Konu/İçerik**	**Strateji-Yöntem-Teknik**	**Kolaylaştırıcı**	**Süre**	**Ölçme-Değerlendirme**
• Dijital Hikâye Anlatıcılığı uygulama adımlarını doğru şekilde uygular. • Alanının eğitim ve öğretiminin dijital hikâye anlatıcılığı ile öğrencilere kazandırılabilmesi için gerekli olan becerileri sergiler. • Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır. • Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.	*Beceriler nasıl yansıtılır?	*Gözlem-inceleme	Eğitim Alan Öğretmenler Gözlemci olarak Üniversite Öğretim Üyeleri	Her öğretmen için 1 saat	Uzman Değerlendirmesi ve kalıcılık testleri

Ölçme-Değerlendirme

Öneri taslağı sunulan DHA Öğretmen Mesleki Gelişim programı geliştirme adımları için uygun olduğu düşünülen ölçme-değerlendirme önerileri de sunulmaktadır. Buna göre öğretmenlerden ön eğitim kapsamında edinmiş oldukları bilgileri uyguladıkları mikro eğitim uygulamasını hangi düzeyde gerçekleştirdiği değerlendirilmelidir. Her bir öğretmen, topluluğun faaliyetlerinin amacına ulaşmasında ara değerlendirme yapılması gerektiği söylenebilir. Mikro eğitim uygulamaları, topluluğun akademik danışmanları tarafından incelenerek hangi düzeyde gerçekleştirdiği değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Uygulamalar sırasında ortaya çıkabilecek iyi örneklerin öğretmenlerin onay vermesi doğrultusunda ara eğitimde diğer öğretmenler ile paylaşılarak tartışılması akran değerlendirmesi açısından önemli olacağı görülmektedir. Buna ek olarak, öğretmenler ile kendi performanslarına ilişkin bireysel ve odak grup görüşmeleri yapılması öz-değerlendirme kapsamında katkılar sunabilir. Öğretmenlerin 6 ay sonra sınıflarında Dijital Hikâye Anlatıcılığını kullanmayı sürdürüp sürdürmedikleri incelenerek, eğitim alan öğretmenlere aynı zamanda kalıcılık testleri ile kazanılan becerilerin sürdürülebilirliğin tespit edileceği düşünülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmalarda DHA'nın öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinleme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduğu, düşüncelerini ifade etme ve kişisel yazma konusunda, öğretmen ve öğrencileri etkin kıldığı (Matthews,2014; Robin, 2008) ve ders motivasyonlarını artıracak bir yöntem olduğu tespit edilmektedir (Morgan, 2014; Ramirez ve Alonso, 2007; Royer ve Richards, 2007; Foley, 2013; Hamdy, 2017). Kurudayıoğlu ve Bal (2014) Türkçe eğitiminde DHA'nın kullanımı üzerine yaptıkları araştırmada dijital hikâye anlatımlarının, Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan temel becerilerin kazanımlarını gerçekleştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dijital Hikaye Anlatıcılığı PISA gibi uluslararası değerlendirme programlarında üç temel alanda; öğrencilerin matematik, fen ve okuduğunu anlama becerileri ölçüldüğü ve PISA değerlendirme programı ve benzeri becerileri ölçen PIRLS ve TIMMS gibi uluslararası değerlendirme programlarının sonuçları Türkiye'deki öğrencilerin başarı düzeylerinin uluslararası ortalamanın genellikle altında kaldığı dikkate alındığında DHA'nın öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl katılabileceği konusunda ikinci bir literatür taraması yapılmıştır. Bu literatür taramasında da DHA'nın öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılabilmesi için DHA'nın öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının bir ögesi olmasının yararlı olacağı belirlenmiş ve Türkiye'de DHA'ya ilişkin bir öğretmen mesleki gelişim programı olmadığı görülmüştür (ÖYGM, 2022) . Literatürde görülen bu eksiklik üzerine; ücretsiz dijital medya ortamları, dijital hikaye anlatıcılığı ve öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar (Gakhar, 2007; Condy ve ark. , 2012; Kocaman-Karoğlu, 2016; Wu ve Chen, 2020; Çetin, 2021) ve öğretmen için dijital hikâye anlatıcılığı ekosistem önerileri (Sarnok ve ark., 2019) dikkate alınarak araştırmacılar tarafından DHA öğretmen mesleki gelişim programı için taslak düzeyde olası program önerisi hazırlanmıştır.

Daha önce yapılan ve bu araştırma için dahil olma kriterleri sağlayan araştırmalar (Gakhar, 2007; Condy ve ark., 2012; Kocaman-Karoğlu, 2016; Sarnok ve ark., 2019; EU Included Project, 2019; Wu ve Chen, 2020; Çetin, 2021) ışığında taslak önerisi oluşturulan bu DHA Öğretmen Mesleki Gelişim program geliştirme adımlarının beklenildiği gibi yararlı olup olmayacağının ancak program geliştirme süreçlerinin tamamlanması ve uygulanmasından sonra anlaşılacağı ifade edilebilir. Bu nedenle çalışma kapsamında önerilen DHA öğretmen mesleki gelişim program geliştirme çalışmalarında izlenecek olası adımların uygulanmamış olması çalışmanın sınırlılıklarındandır. Program geliştirme çalışmaları için izlenebilecek adımlar önerisi sunulan DHA Öğretmen Mesleki Gelişim programı için program geliştirme çalışmalarının yapılması ve pilot uygulamasının öncelikli olarak ortaokul Türkçe öğretmenleriyle yapılması ve geribildirimler ile program değerlendirmenin yapılabileceği düşünülmektedir. Okullarda öğretmenlerin DHA'nın etkin olarak kullanabilmesi için taslak DHA öğretmen mesleki gelişim programı için program geliştirme süreci için izlenebilecek adımlar için öneri oluşturulmuştur. İlgili alanyazında yer alan araştırmalar bize program geliştirme çalışmalarının ve pilot uygulama sonucunda programın öğretmenler tarafından faydalı bulunacağı beklentisi oluşturmaktadır.

Bu araştırma kapsamında olası bir DHA öğretmen mesleki gelişim programı geliştirme çalışmaları kapsamında izlenebilecek öneri adımları sunulmuştur. Önerilen bu adımların program geliştirme süreçlerinde dikkate alınmasının konuya ilişkin program geliştirme sürecine katkıda bulunabileceği söylenebilir. Geliştirilecek DHA Öğretmen Mesleki Gelişim programı veya programlarından farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yararlanabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Journal of Turkish Studies, 9*(5).

Beausaert, S., M. Segers, & W. Gijselaers. (2011). The personal development plan practice questionnaire: The development and validation of an ınstrument to assess the employee's perception of personal development plan

practice. *International Journal of Training & Development*, 15 (4): 249–270. doi:10.1111/j.1468-2419.2011.00375.x.

Bourner, T. (1996). The research process: Four steps to success. Greenfield, T. (Ed.), *Research methods:guidance for postgraduatesin* (pp. 7-11). London: Arnold.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2).

Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D. ve Stephenson, J. (Ed.). (2000). Green paper on teacher education in Europe. *High quality teacher education for high quality education and training Umea*, Umea University. http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html

Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching generation Z. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, *3*(1), 188-198.

Collins, N. D. (1994). Metacognition and reading to learn. ERIC Clearinghouse on Reading. *English, and communication digest*, *96*.

Collinson, V. (2000). Staff development by any other name: Changing words or changing practices [Elektronik sürümü] . *The Educational Forum*, 64(2), 124-132.

Collinson, V. ve Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223-248.

Condy, J., Chigona, A., Gachago, D., & Ivala, E. (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *11*(3), 278-285.

Corcoran, T.B. (June 1995). Helping teachers teach well: Transforming professional development. *CPRE Policy Briefs*, RB-16, 1-11.

Cruickshank, D.R., Bainer, D. ve Metcalf, K. (1995). *The act of teaching*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Çetin, E. (2021). Digital storytelling in teacher education and its effect on the digital literacy of pre-service teachers. *Thinking Skills and Creativity*, *39*, 100760.

Darling-Hammond, L. (1990). *Critical issue: Realizing new learning for all students through professional development.* North Central Regional Educational Laboratory.

Darling-Hammond, L. (2014). *Next generation assessment: Moving beyond the bubble test to support 21st century learning*. John Wiley & Sons.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Research Brief. *Learning Policy Institute*.

Day, C. ve Pennington, A. (1993). Conceptualising professional development planning: A multidimensional model. *Journal of Education for Teaching*, 19(2), 251-261.

Demirci, A. (2014). Literatür Taraması. Y, Arı, İ, Kaya (Ed.), *Coğrafyada araştırma yöntemleri* (73-107). Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği.

Dogan, B., & Robin, B. R. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008* (pp. 902-907). AACE.

EU Included Project, (2019). Accessed 02 December 2022. https://www.includedeurope.eu/tools-for-digital-storytelling/

European Union. (2014). Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education. Accessed 02 December 2022. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/ en/educ/142690.pdf

Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*. Doctoral dissertation, Arizona State University.

Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.

Gakhar, S. (2007). *The influence of a digital storytelling experience on pre-service teacher education students' attitudes and intentions*. Iowa State University.

Garrety, C. M. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning*. Iowa State University.

Hamdy, M. F. (2017). The effect of using digital storytelling on students' reading comprehension and listening comprehension. *Journal of English and Arabic Language Teaching*, *8*(2), 112-123.

Hamdy, M. F. (2017). The effect of using digital storytelling on students' reading comprehension and listening comprehension. *Journal of English and Arabic Language Teaching*, *8*(2), 112-123.

Hartley, J., & McWilliam, K. (Eds.). (2009). *Story circle: Digital storytelling around the world*. John Wiley & Sons.

Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J., & Baird, J. A. (2018). Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the programme for international student assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(3), 333-353.

Janssen, S., K. Kreijns, T. Bastiaens, S. Stijnen, and M. Vermeulen. (2012). Teachers' professional development: an analysis of the use of professional development plans in a Dutch school. *Professional Development in Education,* 38 (3): 453–469. doi:10.1080/19415257.2011.635307.

Kıncal, R., & Beypınar, D. (2015). Ders araştırması uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(33), 186-210.

Kocaman-Karoglu, A. (2016). Personal voices in higher education: A digital storytelling experience for pre-service teachers. *Education and Information Technologies*, *21*(5), 1153-1168.

Kroeger, S. D., Doyle, K., Carnahan, C., & Benson, A. G. (2022). Microteaching: An opportunity for meaningful professional development. *TEACHING Exceptional Children*, 00400599211068372.

Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). The usage of digital storytelling in mother language education. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; 28 (2014); 74-95*.

Laferriere, T., Breuleux, A., Baker, P. ve Fitzsimons, R. (1999). *In-service teachers professional development models in the use of information and communication technologies.* SchoolNet National Advisory Board.

Lieberman, A. ve Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice schools. *Teachers College Record*, 92(1), 105-122.

Matthews, J. (2014). Voices from the heart: the use of digital storytelling in education. *Community Practitioner*, *87*(1), 28-31.

McCaw, D., Watkins, S. ve Borgia, L. (2004). *Critical issue: Providing more time for professional development*. North Central Regional Educational Laboratory.

McKeachie, W.J. (1999). *McKeachie's teaching tips: Strategies,research, and theory for college and university teachers.* Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, *51*(1), 20-26.

Murphy, C.U. (1999). Study groups. *Journal of Staff Development*, 20(3), 49-51.

O'leary, Z. (2021). *The essential guide to doing your research project*. Sage.

ÖYGM, (2022. Accessed 02 December 2022. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/

Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-service Education*, 30(1), 89-100.

Özer, B. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(8), 44-58.

Özer, M. (2019). Mesleki ve teknik eğitimde sorunların arka planı ve Türkiye nin 2023 Eğitim Vizyonunda çözüme yönelik yol haritası. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 1-11.

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

Ramírez Verdugo, D., & Alonso Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, *11*(1), 87-101.

Riley, R.W. (1994). Professional growth and education reform. *Teaching PreK-8*, 24(4), 12.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, *47*(3), 220-228.

Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, *22*, 37-51.

Royer, R., & Richards, P. (2007, June). Increasing reading comprehension with digital storytelling. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 2301-2306). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim*, 145, 25-30.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. http://doi.org/10.33400/kuje.843306

Sarnok, K., Wannapiroon, P., & Nilsook, P. (2019). Digital learning ecosystem by using digital storytelling for teacher profession students. *International Journal of Information and Education Technology*, *9*(1), 21-26.

Skouge, J. R., & Rao, K. (2009). Digital storytelling in teacher education: Creating transformations through narrative. *Educational Perspectives*, *42*, 54-60.

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, *10*(4), 40-57.

Suna, H. E., Tanberkan, H., & Özer, M. (2020). Türkiye'de öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin yıllara ve okul türlerine göre değişimi: Öğrencilerin PISA uygulamalarındaki performansı. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *11*(1), 76-97.

SVDET (State of Victoria Department of Education and Training). (2002). *Teacher professional learning*. State of Victoria Department of Education and Training.

Villegas-Reimers, E. & Reimers, F. (2000). The professional development of teachers as lifelong learning: models, practices and factors that influence it, p*aper prepared for the Board on International Comparative Studies in Education (*BISCE) of the National Research Council, Washington DC.

Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, *147*, 103786.

Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing selfefficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology and Society*, 14(4), 181–191.

Yenen, E. T., & Yöntem, M. K. (2020). Teachers' professional development needs: AQ method analysis. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, *11*(2), 159-176.

Yigit, E. O. (2020). Digital storytelling experiences of social studies pre-service teachers. *International Journal of Technology in Education*, 3(2), 70-81. https://doi.org/10.46328/ijte.v3i2.25.

Okul Öncesi Eğitimi Kurumuna Devam Eden Çocukların Babalarının Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

Dilek ÜNAL DEMİR
Gazi Üniversitesi

Vedat BAYRAKTAR
Gazi Üniversitesi

Özet

Araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların babalarının eğitim durum değişkenine göre düşünme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çocuk aile içerisindeki ilişkileri gözlemleyerek sosyal ilişkilerle ilgili tutum ve davranışlarını ilk olarak ailede kazanmaktadır. Bu sebeple çocukların yetiştirilmesinde anne ve babanın rolü önemlidir. Düşünme stilleri de bireyin yaptığı her işe yansıdığı gibi anne baba tutumuna da yansımaktadır. Çocukların düşünme becerilerini etkileyen faktörler incelenmelidir. Okul öncesi dönem düşünme becerilerinin geliştirilmesi kritik bir dönemdir. Yetişkinler çocukların düşünme süreçlerini destekleyebilir. Çocukların farklı bakış açılarını tartışma ve bu süreci kolaylaştıracak düşünceyi harekete geçirecek öğrenme çevreleri yaratabilirler. Bu dönemde aile çocuğun düşünme becerilerinin gelişimi açısından oldukça belirleyici olabilmektedir. Bu yüzden çocukların ilgi, beceri ve tutumlarının temelinin atılmasın en önemli etkenlerin başında gelen ebeveynlerin düşünme stilleri oldukça önemlidir. Araştırmada betimleme (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen gönüllü toplam 146 baba katılmıştır. Babalara, Buluş (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "*Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği*" araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 21 veri analiz programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; baba eğitim durumu değişkenine göre yasama, yürütme, yargısal, monarşik, hiyerarşik, oligarşik, anarşik, lokal, içsel, dışsal, liberal ve muhafazakar alt boyutlarında toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülürken; global alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, baba, aile eğitim etkinlikleri

Giriş

Problem Durumu

Düşünme, insanı diğer varlıklardan ayıran en temel özelliktir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre düşünme "bir sonuca varmak amacıyla bilgileri inceleme, karşılaştırma ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretme, zihinsel yetiler oluşturma ve muhakeme etme" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021) olarak tanımlanırken; Saban (2014)'e göre ise düşünme; "bireylerin kişisel gözlem, deneyim ve duyularla ulaştıkları bilgileri kavramsallaştırmaları, analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve farklı durumlara uygulamaları için gerçekleştirdikleri zihinsel bir etkinlik" olarak tanımlamaktadır. İnsanın çoğu zaman farkında olmadan, bir alışkanlık olarak yerine getirdiği düşünme faaliyeti, çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır. Düşünme, bilgi edinme, anlama ve öğrenme sürecinin en önemli bileşenidir. Bilgileri sorgulama, değerlendirme ve yeni bilgiler üretme çalışmalarının da temelini oluşturur (Güneş, 2012). Düşünme birçok şekilde ifade edilebilmektedir.

Stil düşünmede tercih edilen yoldur. Yetenek değildir fakat yeteneklerimizi nasıl kullanacağımızla ilgili tercihlerdir. Düşünme stilleri yeteneklerden ayrıdır. Yetenek bireyin yapabileceği şeyi gösterirken, stil bireyin yeteneklerini nasıl kullanacağına yönelik tercihlerin bir ifadesidir (Sternberg 2005). Stil ve yetenek birbirinden ayrı durumlardır.

Sternberg, 1980'lerin sonu, 1990'lı yılların başlarında geliştirilen düşünme stilleri kuramı olan "Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı" nı geliştirmiştir. Kuramdaki temel görüş, dünyaca yaygın olan yönetim dalları ve yönetim türleriyle benzer şekilde insanların farklı düşünme stillerine sahip olmasıdır (Dinçer, 2009). Zihinsel benlik yönetimi kuramındaki temel fikir, toplumun düzenini sağlamak için kurduğumuz hükümetlerin düzenlerinin (formlarının) rastlantısal olmayışıdır. Toplumun kendini yönetme biçimini bir metafor (benzetme) olarak kullanarak, insanların da toplumlar gibi kendilerini bir şekilde yönetmeye ve günlük etkinliklerini düzenlemeye gereksinim duyduklarını ileri sürmektedir (Buluş, 2006). Bu kuram farklı düşünme stillerini ele almıştır.

Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı beş farklı boyutta 13 düşünme stilinden söz eder. Bu boyutlar işlevler (functions), biçimler (forms), düzeyler (levels), konular-alanlar (scopes) ve eğilimler (leanings)dir (Buluş, 2005). Yasama stilini tercih eden kişiler aktivitelerini kendi tarzlarıyla yapmayı, ne yapacakları ve nasıl yapacakları hakkında kendileri plan yapmayı, kendi kurallarını oluşturmayı ve yaptıkları işlerde kendilerine özgü olmayı sevmektedirler (Buluş, 2000). Yürütme stilini tercih eden bireyler, yasama stilini tercih eden bireylerin aksine verilen talimatları yerine getirmeyi tercih ederler.

(Sternberg, 1997). Yargı düşünme stili baskın bireyler başkalarının aktivitelerini, ürünlerini yargılamayı severler (Akbulut, 2006). Monarşik düşünme stiline sahip olan bireyler, tüm enerjisini odaklandığı iş üzerinde harcamaktan hoşlanırlar. Monarşik düşünme stilinin önemli bir varsayımı; kişinin tek bir amaca yönelik çalışması iyi bir performans ortaya koyacağıdır (Çubukçu, 2004). Hiyerarşik düşünme stilinde birden çok işi, durumu, problemi öncelikler belirlenerek yapma eğilimidir. Tüm işlerde aynı derecede başarı sergilenmeyeceğinin farkında olarak öncelikler belirlenir (Zhang ve Sternberg, 2002). Oligarşik bireyler eşit düzeyde öneme sahip amaçlar, durumlar ve projelerle uğraşmaktan zevk alırlar fakat birkaç işi öncelik belirlemeden aynı zaman dilimi içinde yapmayı tercih etmeleri nedeniyle gerilim ve problem yaşarlar (Sternberg ve Zhang, 2005). Anarşik düşünme stiline sahip bireyler, problemlere gelişigüzel yaklaşma eğilimi göstermelerinin yanı sıra sistemli ve organize bir motivasyona sahip değildirler (Duru, 2004). Global düşünme stilini kullanan insanlar göreli olarak daha kapsamlı ve soyut konularla ilgilenmeyi, detayları gözardı etmeyi ya da başkalarına bırakmayı tercih ederler (Buluş, 2005). Lokal stili baskın bireyler, globallerin aksine işin özel detaylarında çalışabildikleri işlerle meşgul olmayı sevmektedirler. Lokal düşünme stilini kullanan bir öğrenci küçük ve fazla sayıda egzersizin bulunduğu bir ev ödevinden zevk alırken, genel kavramsal analiz gerektiren bir konudan da kaçınmaktadırlar. Bu düşünme stiline sahip bireyler detaylar çok fazla önemsendiği için önemliyle önemsizi ayırmakta zorlanabilmektedirler (Duru, 2004). İçsel düşünme stili baskın olan bireyler içsel, konu merkezli, soğuk, ilgisiz ve daha düşük düzeyde sosyaldirler. Dışsal düşünme stiline sahip olan bireyler içsel stile sahip olanların aksine insan merkezli, kişilerarası farkındalık düzeyleri daha yüksek, sosyal olarak daha hassas kişilerdir (Sternberg, 1997). Liberal düşünme stili baskın olan bireyler, akademik ya da akademik olmayan ortamlarda belirsiz, hatta alışılagelmemiş durumları denemeyi severler ve risk almaktan çekinmezler (Sternberg ve Zhang, 2005). Muhafazakâr düşünme stili baskın olan bireyler ise, prosedür ve kurallarla var oldukları gibi devam etmeyi ya da minimum düzeyde değişiklikle ilerlemeyi tercih ederler. Yapılandırılmış problemlerle uğraşmaktan zevk alırlar. Belirsizlikten kaçınırlar (Sternberg, 1997). Her bir düşünme stiline sahip bireyler birbirlerinden farklı özelliklere sahiptirler.

Düşünme becerileri, düşünme ve düşünme stilleri birbirinden farklı ancak birbiri ile bağlantılı durumlardır. Düşünme becerileri, bireyi aktif kılan, bireyin öğrenmesinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayan, araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran temel becerilerdir (Dağlıoğlu & Çakır, 2010). Düşünme; öğrenmenin alt boyutu olarak görülür ve öğrenme sürecini etkiler. Bireyler farklı düşünme stillerine sahip olabilir (Bilgiç, 2010). Düşünme stilleri bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin kullanımına yön verir ve bireylerin günlük yaşamlarında gerçekleştirdiği her etkinliği etkiler. Dolayısıyla anne-babaların çocuk yetiştirme davranışlarını da etkilemektedir (Buluş, 2005). Çocuk aile içerisindeki ilişkileri gözlemleyerek sosyal ilişkilerle ilgili tutum ve davranışlarını ilk olarak ailede kazanmaktadır (Böyükmedar, 2022). Bundan dolayı da çocukların yetiştirilmesinde anne ve babanın rolü önemlidir.

Düşünme stilleri de bireyin yaptığı her işe yansıdığı gibi anne baba tutumuna da yansımaktadır. Karasan (2015) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin düşünme stillerinin anne baba tutumları arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bireyin hangi düşünme stilini daha yoğun kullandığını bilinmesi, etkili olmayan düşünme stillerini zamanla daha fonksiyonel olanlarla değiştirilmesini sağlayabilir. Böylece daha etkili ve kaliteli bir yönetim anlayışının geliştirilebilmesi için gerekli ortam oluşturulması sağlanabilir (Buluş, 2000; Çubukçu, 2004).

Çocukların düşünme becerilerini etkileyen faktörler incelenmelidir. Okul öncesi dönem düşünme becerilerinin geliştirilmesi kritik bir dönemdir. Yetişkinler çocukların düşünme süreçlerini destekleyebilir. Çocukların farklı bakış açılarını tartışma ve bu süreci kolaylaştıracak düşünceyi harekete geçirecek öğrenme çevreleri yaratabilirler. Bu dönemde aile çocuğun düşünme becerilerinin gelişimi açısından oldukça belirleyici olabilmektedir. Bu yüzden çocukların ilgi, beceri ve tutumlarının temelinin atılmasın en önemli etkenlerin başında gelen ebeveynlerin *düşünme stilleri oldukça önemlidir. Ayrıca ebeveynlerin düşünme stillerini inceleyen araştırma yapılmadığı görülmektedir. Daha çok yapılan araştırmalarda çocukların düşüme becerilerini (Koyuncu Şahin & Akman, 2018; Gök Çolak, 2021; Feriver Gezer, 2018) ve öğretmenlerin düşünme stillerini inceleyen (Ünlü, 2020; Öncel, 2019) araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu nedenlerle araştırmada babaların düşünme stilleri incelenip sonuçların ortaya çıkarılması bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Çalışma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların babalarının düşünme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Okul öncesi kuruma devam eden çocukların babalarının düşünme stilleri nedir?
2. Okul öncesi kuruma devam eden çocukların babalarının düşünme stilleri eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların babalarının düşünme becerilerinin incelenmesi ile ilgili ölçek uygulaması belirlenmiştir. Araştırmada nicel veriler kullanılmıştır. Araştırmada betimleme (survey) yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili ve Avrupa yakası Zeytinburnu ilçesinde bulunan MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarının babaları (n=146) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Okul öncesine devam eden çocukların babalarının düşünme stillerini ölçmek için 'Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği' kullanılmıştır.

Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği. Düşünme Stilleri Ölçeği (Sternberg ve Wagner, 1992) Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı'nın öngörüleri doğrultusunda geliştirilmiş, her biri sekiz madde içeren 13 alt testten oluşan (toplam 104 madde) ve 7 dereceli Likert tipi, bireyin kendisini rapor etmesine dayanan bir ölçektir.

Ölçek Türkiye'de ilk kez Buluş (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve madde sayısı 65'e indirilmiştir. Yapılan çalışmada, ölçeğin madde-test korelasyonlarının 31 ile 84 ve alt testlere ilişkin alfa değerlerinin ise .66 (anarşik) ile .93 (monarşik) arasında değiştiği görülmüştür. Söz konusu çalışmada ölçeğin faktör yapısı, temel bileşenler yöntemi ile varimax rotasyonu kullanılarak incelenmiş ve 3.1, 1.9, 1.4, 1.2 ve 1.1 özdeğerli, toplam varyansın %68.3'ünü açıklayan beş temel faktör bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliğine ve yapı geçerliğine ilişkin elde edilen bu bulgular Sternberg ve Wagner (1992), Sternberg (1994a, 1997) ve Zhang ve Sach (1997) tarafından rapor edilen sonuçlarla tutarlılık göstermiştir (Buluş, 2005).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde SPSS 21 veri analiz programından yararlanılmıştır. Anketteki kapalı uçlu sorulardaki seçeneklere verilen derecelendirmelerde, HUD: Hiç Uygun Değil (1 puan), ÇUD: Çok Uygun Değil (2 puan), BU : Biraz Uygun (3 puan), OU : Oldukça Uygun (4 puan), U : Uygun (5 puan), ÇU : Çok Uygun(6 puan), TU : Tamamen Uygun(7 puan) olarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1.

Sosyodemografik Değişkenler İçin Sayı ve Yüzde Dağılımının İncelenmesi

Değişkenler		**Kişi Sayısı (n)**	**Yüzde (%)**
Baba Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	38	26,0
	Orta Okul Mezunu	30	20,5
	Lise Mezunu	50	34,2
	Lisans Mezunu	28	19,2
TOPLAM		146	100,0

Katılımcıların baba eğitim durumu incelendiğinde, ilkokul mezunu 38 kişi (%26,0), ortaokul mezunu 30 kişi (%20,5), lise mezunu 50 kişi (%34,2) ve lisans mezunu 28 kişi (%19,2) olduğu bulunmuştur.

Tablo 2.

Örneklem Genelinde (N = 146) Düşünme Stillerini Kullanma Düzeyine İlişkin Betimleyici Değerler

Düşünme Stilleri	X (Ortalama)	Ss (Standart Sapma)	Min **En Küçük Değer**	Max **En Büyük Değer**
Yasama	24,16	6,268	10	35
Yürütme	23,88	6,027	9	35
Yargısal	21,95	5,712	11	35
Monarşik	22,47	5,898	9	35
Hiyerarşik	23,63	5,938	12	35
Oligarşik	21,81	6,415	10	35
Anarşik	22,77	5,551	12	35
Global	20,76	6,180	8	35
Lokal	21,55	5,826	9	35
İçsel	21,87	6,730	8	35
Dışsal	23,53	5,930	14	35
Liberal	22,41	5,407	9	35
Muhafazakâr	19,71	6,336	5	35

Bu bulgu incelendiğinde, araştırma kapsamında yer babaların düşünme stilleri açısından farklılıklar sergiledikleri görülmektedir. Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Yasama alt boyutunun en düşük değeri 10 ve en yüksek değeri ise 35 puan arasında, Yürütme alt boyutunun en düşük değeri 9 ve en yüksek değeri ise 35 puan arasında, Yargısal alt boyutunun en düşük değeri 11 ve en yüksek değeri ise 35 puan arasında, Monarşik alt boyutunun en düşük değeri 9 ve en yüksek değeri ise 35 puan arasında, Hiyerarşik alt boyutunun en düşük değeri 12 ve en yüksek değeri ise 35 puan arasında, Oligarşik alt boyutunun en düşük değeri 10 ve en yüksek değeri ise 35 puan arasında, Anarşik alt boyutunun en düşük değeri 12 ve en yüksek değeri ise 35 puan arasında, Global alt boyutunun en düşük değeri 8 ve en yüksek değeri ise 35 puan arasında, Lokal alt boyutunun en düşük değeri 9 ve en yüksek değeri ise 35 puan arasında, İçsel alt boyutunun en düşük değeri 8 ve en yüksek değeri ise 35 puan arasında, Dışsal alt boyutunun en düşük değeri 14 ve en yüksek değeri ise 35 puan arasında, Liberal alt boyutunun en düşük değeri 9 ve en yüksek değeri ise 35 puan arasında ve Muhafazakar alt boyutunun en düşük değeri 5 ve en yüksek değeri ise 35 puan arasında olduğu hesaplanmıştır.

Tablo 2'deki ortalama değerler dikkate alındığında bireylerin yasama düşünme stillerinde, yer alan davranışlardan daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu düşünme stilleri içerisinde en düşük ortalamaya sahip olan stiller; muhafazakâr, ondan sonraki ise global düzeydeki düşünme stilleridir. En yüksek ortalamaya sahip olan stiller ise yasama, yürütme, hiyerarşik ve dışsal düzeydeki düşünme stilleridir.

Tablo 3.

Baba Eğitim Durumu için Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Alt Boyut Toplam Puanları Arası Farkın İncelenmesi

Branş Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Ölçek/Alt Boyut	**Baba Eğitim**	**n**	**x̄**	**ss**	**F**	**Sd**	**p**
Yasama	İlkokul Mezunu	38	22,58	5,583	9,975	3 142	0,000*
	Orta Okul Mezunu	30	20,40	5,852			
	Lise Mezunu	50	27,18	5,996			
	Lisans Mezunu	28	24,93	5,436			
Yürütme	İlkokul Mezunu	38	22,76	5,735	3,733	3 142	0,013*
	Orta Okul Mezunu	30	21,50	6,056			

	Lise Mezunu	50	25,36	6,134			
	Lisans Mezunu	28	25,32	5,299			
Yargısal	İlkokul Mezunu	38	21,66	5,615	4,226	3 142	0,007*
	Orta Okul Mezunu	30	19,20	5,690			
	Lise Mezunu	50	22,56	5,693			
	Lisans Mezunu	28	24,18	4,907			
Monarşik	İlkokul Mezunu	38	20,89	5,417	3,789	3 142	0,012*
	Orta Okul Mezunu	30	20,60	5,328			
	Lise Mezunu	50	24,12	6,793			
	Lisans Mezunu	28	23,64	4,305			
Hiyerarşik	İlkokul Mezunu	38	22,74	6,293	6,613	3 142	0,000*
	Orta Okul Mezunu	30	20,30	5,676			
	Lise Mezunu	50	25,84	5,501			
	Lisans Mezunu	28	24,46	4,726			
Oligarşik	İlkokul Mezunu	38	20,08	5,349	5,006	3 142	0,002*
	Orta Okul Mezunu	30	19,27	5,620			
	Lise Mezunu	50	23,44	7,143			
	Lisans Mezunu	28	23,96	5,840			
Anarşik	İlkokul Mezunu	38	21,00	4,472	10,221	3 142	0,000*
	Orta Okul Mezunu	30	19,60	4,687			
	Lise Mezunu	50	25,36	5,602			
	Lisans Mezunu	28	23,93	5,305			
Global	İlkokul Mezunu	38	20,00	4,532	2,529	3 142	0,060
	Orta Okul Mezunu	30	19,13	4,584			
	Lise Mezunu	50	20,90	7,144			

	Lisans Mezunu	28	23,29	7,169			
Lokal	İlkokul Mezunu	38	20,26	4,530	4,581	3 142	0,004*
	Orta Okul Mezunu	30	19,53	3,608			
	Lise Mezunu	50	22,14	6,955			
	Lisans Mezunu	28	24,43	6,027			
İçsel	İlkokul Mezunu	38	18,84	6,167	16,503	3 142	0,000*
	Orta Okul Mezunu	30	17,57	5,029			
	Lise Mezunu	50	25,46	6,008			
	Lisans Mezunu	28	24,18	5,963			
Dışsal	İlkokul Mezunu Orta Okul Mezunu Lise Mezunu Lisans Mezunu	38 30 50 28	22,45 20,20 25,50 25,07	6,558 5,327 4,871 5,721	6,768	3 142	0,000*
Liberal	İlkokul Mezunu Orta Okul Mezunu Lise Mezunu Lisans Mezunu	38 30 50 28	20,66 20,27 24,00 24,25	5,364 4,683 4,777 5,917	5,982	3 142	0,001*
Muhafazakar	İlkokul Mezunu Orta Okul Mezunu Lise Mezunu Lisans Mezunu	38 30 50 28	19,16 17,73 19,74 22,54	5,971 4,425 7,065 6,489	3,050	3 142	0,031*

*p<0,05

Baba eğitim durumu değişkeni için katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin alt boyut toplam puan ortalamaları arası fark Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Baba eğitim durumu kategorilerine göre Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Yasama alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır; [F(3,142)=9,975; p<0,05].Farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, baba eğitim durumu lise mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Yasama alt boyut toplam puan ortalaması, baba eğitim durumu ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lisans mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Yasama alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir.

Baba eğitim durumu kategorilerine göre Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Yürütme alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır; [F(3,142)=3,733; p<0,05].Farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, baba eğitim durumu lise mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Yürütme alt boyut toplam puan ortalaması,

baba eğitim durumu ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lisans mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Yürütme alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir.

Baba eğitim durumu kategorilerine göre Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Yargısal alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır; [F(3,142)=4,226; p<0,05].Farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, baba eğitim durumu lisans mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Yargısal alt boyut toplam puan ortalaması, baba eğitim durumu ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Yargısal alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir.

Baba eğitim durumu kategorilerine göre Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Monarşik alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır; [F(3,142)=3,789; p<0,05].Farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, baba eğitim durumu lise mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Monarşik alt boyut toplam puan ortalaması, baba eğitim durumu ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lisans mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Monarşik alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir.

Baba eğitim durumu kategorilerine göre Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Hiyerarşik alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır; [F(3,142)=6,613; p<0,05].Farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, baba eğitim durumu lise mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Hiyerarşik alt boyut toplam puan ortalaması, baba eğitim durumu ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lisans mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Hiyerarşik alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir.

Baba eğitim durumu kategorilerine göre Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Oligarşik alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır; [F(3,142)=5,006; p<0,05].Farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, baba eğitim durumu lisans mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Oligarşik alt boyut toplam puan ortalaması, baba eğitim durumu ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Oligarşik alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir.

Baba eğitim durumu kategorilerine göre Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Anarşik alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır; [F(3,142)=10,221; p<0,05].Farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, baba eğitim durumu lise mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Anarşik alt boyut toplam puan ortalaması, baba eğitim durumu ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lisans mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Anarşik alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir.

Baba eğitim durumu kategorilerine göre Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Global alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur; [F(3,142)=2,519; p>0,05].

Baba eğitim durumu kategorilerine göre Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Lokal alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır; [F(3,142)=4,581; p<0,05].Farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, baba eğitim durumu lisans mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Lokal alt boyut toplam puan ortalaması, baba eğitim durumu ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Lokal alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir.

Baba eğitim durumu kategorilerine göre Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin İçsel alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır; [F(3,142)=16,503; p<0,05].Farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, baba eğitim durumu lise mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin İçsel alt boyut toplam puan ortalaması, baba eğitim durumu ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lisans mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin İçsel alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir.

Baba eğitim durumu kategorilerine göre Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Dışsal alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır; [F(3,142)=6,768; p<0,05].Farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, baba eğitim durumu lise mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Dışsal alt boyut toplam puan ortalaması, baba eğitim durumu ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lisans mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Dışsal alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir.

Baba eğitim durumu kategorilerine göre Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Liberal alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır; [F(3,142)=5,982; p<0,05].Farklılığın hangi kategoriden

kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, baba eğitim durumu lisans mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Liberal alt boyut toplam puan ortalaması, baba eğitim durumu ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Liberal alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir.

Baba eğitim durumu kategorilerine göre Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Muhafazakar alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır; [$F(3,142)=3,050$; $p<0,05$].Farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, baba eğitim durumu lisans mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Muhafazakar alt boyut toplam puan ortalaması, baba eğitim durumu ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu olan katılımcıların Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Muhafazakar alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Hem babaların hem de annelerin düşünme stillerini inceleyen nicel ve nitel çalışmaların yapılabilir.
- Çocukların düşünme becerileri ile eleyenlerin düşünme becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesine yönelik araştırma yapılabilir.
- Çocukların düşünme becerileri ile öğretmenlerin düşünme becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesine yönelik araştırma yapılabilir.
- Aile eğitim çalışmaları yoluyla babalara düşünme stillerinin önemi ve çocukların hayatlarında bu düşünme stillerinin yerinin anlatılması ve yol gösterilmesi adına eğitim programları oluşturulabilir.
- Babaların kendi düşünme stillerinin farkına varmaları için kitaplar önerilebilir, babaların çocuklarına kitap okuması istenebilir. Böylece baba çocuk ilişki kalitesi artırılabilir.

Kaynakça

Akbulut, E. (2006). Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin düşünme stil profilleri çerçevesinde değerlendirilmesi. Sözel bildiri, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, Denizli.

Bilgiç, E. (2010). *İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin düşünme stillerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Böyükmedar, P. (2022). *İletişim becerileri eğitim programının baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Buluş, M. (2000). *Öğretmen adaylarında yükleme karmaşıklığı, düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılık tercihinin bazı psikososyal özellikler ve akademik başarı çerçevesinde incelenmesi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 6*(1), 1-24.

Buluş, M. (2006). Düşünme stilleri ölçeğinin güvenirliği ve geçerliği, akademi başarı ve öğretmen adayları özellikleri. *Eğitim ve Bilim,* 31 (139), 35-48.

Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 87-106.

Dağlıoğlu, H. E. & Çakır, F. (2010). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim. 32*(144), 28-35.

Dinçer, B. (2009). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Duru, E. (2004). Düşünme stilleri: Kavramsal ve kuramsal çerçeve. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14,171-186.

Feriver Gezer, Ş. (2018). *Almanya'daki erken çocukluk eğitsel bağlamlarındaki okul öncesi çocuklarının sistemsel düşünme becerileri*, Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gök Çolak, F. (2021). *Okul öncesi dönemi çocuklar için uzamsal düşünme becerileri testi'nin geliştirilmesi ve çocukların uzamsal düşünme becerilerinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 32, 127-146.

Karasan, M. (2015). Durkheim'in Ahlak Sosyolojisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *3*(1).

Koyuncu Şahin, M. & Akman, B. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinin Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 218, 5-20.

Merdin, S. (2010). *Lise öğrencilerinin düşünme stilleri*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Öncel, İ. (2019). *Zihinsel özyönetim kuramı bağlamında okul yöneticilerinin düşünme stilleri.* Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Saban, A. (2014). *Öğrenme ve öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar.* Ankara: Nobel.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles.* Newyork: Cambridge University.

Sternberg, R. J. ve Zhang, L. F. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated ınstructon. *Theory into Practice,* 44(3), 245-253.

Sternberg, R.J. (2005). *Thinking styles.* New York: Cambridge University Press.

Türk Dil Kurumu (2021). *Türkçe sözlük.* Ankara:TDK

Ünlü, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Zhang, L. F., Sternberg, R. J. (2002). Thinking styles and teachers' characteristics. *Internatıonal Journal Of Psychology,* 37 (1), 3–12.

Öğretmen Adaylarının Bilim Merkezine İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Çalışması

Mustafa DOĞRU
Akdeniz Üniversitesi

Melahat ÇELİK
Akdeniz Üniversitesi

Seda TAŞMIŞ
Akdeniz Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmanın amacı son yıllarda etkinliği hızlı bir şekilde ilerleyen, öğrencilere ve öğretmenlere akademik olarak büyük bir katkısı olan bilim merkezlerine karşı öğretmen adaylarının algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesidir. Bilim merkezleri bilim kültürünü oluşturan ve bireylerde bilimsel bilgilerin özümsenmesini sağlayan, informal eğitim sağlayan birimlerdir. Bilimsel konularda çok sık bir şekilde soyut kavramlar ile karşılaşılmaktadır. Bu kavramların kazandırılmasında ise sıklıkla metaforlar kullanılmaktadır. Metafor bir olgunun ya da kavramın açıklanmasında araç konumundadır. Yöntem: Çalışma kapsamında verilerin toplanabilmesi için 2021-2022 eğitim öğretim yılında Eğitim Fakültesinde lisans eğitimine devam etmekte olan 156 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Veriler Google forms üzerinden katılımcılardan toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenamonolojik) desen kullanılmıştır. Bu yöntemde dikkat edilmesi gereken nokta araştırmaya katılan katılımcıların bir olgu hakkında ortak düşüncelerinin ne olduğudur. Araştırmada ele alınan olgu ise bilim merkezleridir. Bulgular: Çalışmada elde edilen metaforlardan ilişkisiz olanlar elenmiş ve 92 metafor değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen sonuçlar ulusal ve uluslararası literatür incelenerek desteklenmiştir. En çok "kitap", "okul" ve "güneş" metaforlarının belirtildiği saptanmıştır. Alan yazın incelendiğinde bilim konulu metafor çalışmalarında benzer şekilde "kitap", "güneş", "bilim insanı", "evren", "hayat", "uzay" ve "dünya" metaforlarına rastlanmıştır. En fazla metaforun yer aldığı kategori "Biyoloji ve tabiat olayları bağlamında bilim merkezi" olarak bulunmuştur. İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda; bilim merkezlerine ziyaretlerin düzenlenmesi ve öğretmenlere seminerler verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim, bilim merkezi, öğretmen, öğretmen adayı, metafor

Giriş

Bireyler günlük hayatta ve öğrenme ortamlarında elde ettikleri bilgileri anlamlandırmak ve bir araya getirmek için farklı ortamlarda gelişimlerini devam ettirme becerileri kazanmaya başlamışlardır. Bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı değişimler ile formal eğitimin yanında informal eğitim ile desteklenerek yaşam boyu öğrenme felsefesindeki amaca ulaşılmış olacaktır (Bozdoğan ve Yalçın, 2006). Okul dışı ortamların öğrenme programlarında doğru şekilde uygulanması eğitimciler için başlıca ihtiyaçlardan birisidir. Bu bağlamda bilim merkezleri başlıca okul dışı öğrenme ortamlarında öne çıkmaktadır (Çığrık ve Özkan, 2016). Soydugan (2019)'a göre bilim merkezleri, bilim kültürünü oluşturma, teknoloji ve bilimi daha anlaşılır hale getirme, bilim ve toplumu bir araya getirme, okul dışında yaşam boyu öğrenme alanlarını oluşturan merkezlerdir. Arat ve Sayar (2017) bilim merkezlerinin bireylere farklı bakış açıları kazandırıp, duyu organlarına hitap ederek bilimin özümsenmesini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde bilim merkezlerinin amaçlarına dair benzer bilgilere rastlanılmıştır. (Öztürk ve Başbay, 2017; Topaloğlu ve Balçın, 2021; Hoşcan, 2018; Hakverdi Can, 2013). Bu sonuçlar arasında; öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlama, öğrenci başarısını arttırma, bilime yönelik olumlu tutum geliştirme, sosyal ve işbirlikli öğrenmeyi sağlama olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Bilim merkezlerinin bireyler üzerindeki olumlu etkisi düşünüldüğünde daha çok yaygınlaştırılması, bireylerin erişimlerinin kolay hale getirilmesi gerektiği de söylenebilir. Dünya bazında bilim merkezleri sayı olarak incelendiğinde 3000'den fazla merkezini yaklaşık olarak 300 milyondan fazla kişi ziyaret etmekte veya eğitim görmektedir. Ülkemizde ise Bilim ve Sanat Merkezi adıyla toplam 149 BİLSEM olduğu bilinmektedir (Yıldız, 2010, s. 49). Kurulan bilim merkezlerinin hedef kitlesi büyük bir oranda çocuklar ve gençlerden oluşmaktadır. Bilimi sevdirmek, eğlenceli hale getirmek bu kurumların nihai amaçları arasındadır (Arat ve Sayar, 2017). Bu noktada ise öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini icra etmeden önce yani adaylık sürecinde bilim merkezine ilişkin algılarının ortaya çıkarılması ise bir hayli önemlidir. Bilimsel uygulamaların sağlandığı bilim merkezlerine önem verilmesinin öğretmen adaylarında oluşturduğu algıyı ortaya koyabilmek için öğretmen adaylarının bilim merkezine yönelik geliştirdiği metaforların bilgi verme noktasında önemli olacağı düşünülmektedir.

Kelime anlamı olarak "anlam taşıması" anlamına gelen metafor kavramı eğitimde meydana gelebilecek olan kavram yanılgılarının düzenlenmesi ve doğru bilgilerin yerine konması konusunda güçlü bir araçtır. Bireyler bu süreçte

yaşadıkları durumları inceleyerek bir örüntü oluşturur ve doğru sonuçları ortaya koyarlar (Lakoff ve Johnson, 2003: 56). Metafor kavram olarak ele alındığında soyut bir bilginin veya olguların açıklanmasında bir araç konumundadır. Hayatımızın birçok noktasında yer almakta olan metaforlar ele alınan bir konuyu başka konular yoluyla anlatabilmeyi sağlamaktadır (Bolat, 2018). Literatürde yer alan görüşler incelendiğinde, analiz etmek istediğimiz kavramın bireyler tarafından nasıl algılandığını ortaya koymayı sağlarlar (Cerit, 2008). Bu bilgiler doğrultusunda metaforların eğitimciler tarafından sık kullanıldığı kavramların aktarılmasında büyük bir rol aldığı söylenebilir. Anlatılmak istenen zor bir kavramın ya da soyut bir kavramın daha somut bir hale getirilmesinde, derslerde eksik bir nokta var ise belirlenmesinde metaforların önemi büyüktür (Yılmaz ve Altıntaş, 2018). Ders esnasında öğretmenler bilinçli ya da farkında olmadan bir kavramı açıklamak isterken metaforları kullanmaktadırlar (Çelik ve Çakır, 2015). Bu bilgiler doğrultusunda öğretmen adaylarının kavramlar ile ilgili bilgileri ve kavram yanılgılarının belirlenmesi de önem arz etmektedir. Bu durumdan yola çıkılarak öğretmen adaylarının bilim merkezine ilişkin kullandıkları metaforların belirlenmesi, var olan kavram yanılgılarının ileride ders verecekleri öğrencilere transfer etmelerini önleme konusunda önem teşkil etmektedir (Gürbüzoğlu ve Aydın, 2013).

Alanyazın incelendiğinde geçmişten günümüze hala devam etmekte olan çalışmalara rastlanılmıştır. (Bolat, 2018; Baştürk ve Bektaş, 2019; Cengiz, 2016; Çelebi, 2002; Derman, 2014; Doğan, 2020; Dönmez, 2017; Yapıcıoğlu ve Korkmaz, 2019; Gömleksiz ve Yavuz, 2018; Güler 2012; Güneş, 2017; Karaburçak, 2017; Harman, 2017; İmer-Çetin, Timur ve Pehlivan, 2021; Saraçoğlu,2019; Şenel, 2014; Yenice, 2018; Taş, Keleş ve Aslan, 2020). Fakat bilim merkezlerine ilişkin metafor algıları ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan gerçekleştirilen bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin gelişimlerine katkısı olan bilim merkezleri ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının bilim merkezlerine yönelik algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının bilim merkezi kavramına yönelik algılarını inceleyebilmek adına oluşturdukları metaforlar incelenmiştir. Bunun için ise araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomolojik) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninin kullanıldığı araştırmalarda, araştırmacılar şu noktaya dikkat etmektedir: bir olgu, olay, kavram ile ilgili araştırmaya katılan örneklemin ortak düşüncelerinin ne ifade ettiği en önemli noktadır (Güleri Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015). Bu araştırmada ele alınan olgu ise bilim merkezleridir. Öğretmen, öğretmen adayları ve öğrenciler için önemli bir kavram olan bilim merkezlerini, geleceğin öğretmenleri olacak öğrencilerin bakış açısıyla betimlemek bir hayli önemlidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Eğitim Fakültesinde lisans eğitimine devam etmekte olan 156 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarına google forms üzerinden hazırlanan form gönderilmiş olup, gönüllü olarak katılan 156 öğretmen adayının cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bilim merkezi kavramına yönelik algılarını belirlemek için "Bilim merkezi …….. gibidir, çünkü……dır" cümlelerini tamamlamalarını ve bilim merkezi kavramı için zihinlerinde beliren ilk kelimeyi yazmaları istenerek veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler alanyazın da yer alan Yapıcı (2015), Harman ve Çökelez (2017) ve Saban (2004, 2008, 2009)'un çalışmalarında da kullanılan; 1) adlandırma, 2) tasnif etme, 3) kategori geliştirme, 4) geçerlik ve güvenirliği sağlama ve son olarak 5) verileri bilgisayar ortamına aktarma aşamaları takip edilerek analiz edilmiştir. Verilerin geçerlik ve güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik = Görüş Birliği \ [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı] X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışmada içsel tutarlılığı sağlamak için görüş birliğinin en az % 80 olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994; Baltacı, 2017). Yapılan analiz sonucunda görüşme formunun güvenilirliği % 89 bulunmuştur.

Bulgular

Çalışmaya 156 öğretmen adayı katılmış olup, bilim merkezine yönelik toplamda 156 adet metafor elde edilmiştir. Elde edilen metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar ile gerekçelerinin ilişkisiz olması ve metaforu

tam tamamlamamaları sebebiyle 64 metafor elenmiştir. Geriye kalan 92 metafor değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmen adaylarının bilim merkezine yönelik metaforları kategorize edilip her kategoriden örnek metaforlara öğretmen adaylarının cümleleri ile yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının gerçek isimlerine yer verilmemiş olup öğretmen isimleri kodlama yapılarak verilmiştir. Kodlamalar "$Ö_1$, $Ö_{2...}$" şeklinde yazılmıştır. Öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		***N***	***%***
Cinsiyet	Kadın	77	%84
	Erkek	15	%16
Bölümü	Fen Bilgisi Öğretmenliği	27	%29
	Okul Öncesi Öğretmenliği	36	%39
	Matematik Öğretmenliği	14	%15
	Türkçe Öğretmenliği	6	%7
	Sınıf Öğretmenliği	7	%8
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2	%2
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	31	%34
	2. Sınıf	29	%32
	3. Sınıf	17	%18
	4. Sınıf	15	%16
Daha Önce Bilim Merkezine Gidip Gitmediği	Evet	25	%27
	Hayır	67	%73
Yaşadığı şehirde bilim merkezi var mı?	Evet	39	%42
	Hayır	13	%15
	Bilmiyorum	40	%43

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Bilim Merkezi Kavramına Ait Tüm Metaforları

Sıra No	***Metafor***	***(f)***	***(%)***	***Sıra No***	***Metafor***	***(f)***	***(%)***
1	Işık	3	%3	25	Yağmur Suyu	2	%2
2	Uçak	1	%1	26	Eğlence Merkezi	1	%1
3	Kitap	15	%16	27	Klavuz	1	%1
4	İlham Perisi	1	%1	28	Gökyüzü	3	%3
5	Ev	1	%1	29	Balık	1	%1
6	Laboratuvar	3	%3	30	Ağaç	4	%4
7	Hava	1	%1	31	Ay	3	%3
8	Aracı	1	%1	32	Beyin	1	%1
9	Deniz Altı	1	%1	33	Orman	2	%2
10	Kapı	2	%2	34	Mutfak	1	%1
11	Bilgi Sandığı	1	%1	35	Kardelen	1	%1

12	Sinema	1	%1	36	Hayal Dünyası	1	%1
13	Evren	2	%2	37	Hayvanat Bahçesi	1	%1
14	Dünya	3	%3	38	Süper Kahramanlar	1	%1
15	Okul	7	%8	39	Bulut	1	%1
16	Pusula	1	%1	40	Kuş	1	%1
17	Güneş	4	%4	41	Dağ	1	%1
18	Yol	1	%1	42	Zaman	1	%1
19	Fener	2	%2	43	Su	1	%1
20	Uzay	4	%4	44	Bilim Yuvası	1	%1
21	Ülke	1	%1	45	Anahtar	1	%1
22	Mıknatıs	1	%1	46	Galaksi	1	%1
23	Klorofil	1	%1	47	Tomurcuk	2	%2
24	Hayat	1	%1	48	Akarsu	1	%1

Tablo 2'de öğretmen adaylarının bilim merkezine yönelik ürettikleri toplam 92 metaforun frekans dağılımı incelendiğinde toplam 48 farklı metafor ortaya çıkmıştır. Metaforların frekansları ve yüzdelik değerleri hesaplanmış olup, en fazla tercih edilen metaforların Kitap (f=15), Okul (f=7) ve Güneş (f=4) olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların kaynakları ve konuları incelendikten sonra bu metaforlar gruplandırılarak 6 kategori altında derlenmiştir. Bu kategoriler "Tabiat ve tabiat olayları bağlamında bilim merkezi", "Astronomi bağlamında bilim merkezi", "Yer bağlamında bilim merkezi", "Yönlendirme bağlamında bilim merkezi", "Bilgi kaynağı olarak bilim merkezi" ve "Soyut olarak bilim merkezi" şeklindedir. Öğretmen adaylarının bilim merkezine yönelik üretmiş oldukları metaforların kategorik sınıflandırması ve yüzdeleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Bilim Merkezine Yönelik Metaforik Algılarının Kategorileri

Kategoriler (n=4)	***f***	***%***	***Metaforlar***
Biyoloji ve Tabiat Olayları Bağlamında Bilim Merkezi	21	%21	Hava (1), Denizaltı (1), Orman (2), Akarsu (1), Kardelen (1) Tomurcuk (2), Su (1), Dağ (1), Bulut (1), Beyin (1), Ağaç (4), Balık (1), Yağmur Suyu (2), Kuş (1), Klorofil (1)
Astronomi Bağlamında Bilim Merkezi	21	%21	Işık (3), Evren (1), Dünya (1), Güneş (4), Uzay (4), Galaksi (1), Ay (3), Gökyüzü (3), Mıknatıs (1)
Yer Bağlamında Bilim Merkezi	16	%17	Okul (7), Ülke (1), Mutfak (1), Laboratuvar (3), Eğlence Merkezi (1), Ev (1), Sinema (1) Hayvanat Bahçesi (1)
Bilgi Kaynağı Olarak Bilim Merkezi	15	%16	Kitap (15)
Yönlendirme Bağlamında Bilim Merkezi	10	%10	Kapı (2), Pusula (1), Yol (1), Fener (2), Anahtar (1), Klavuz (1), Aracı (1), Uçak (1)
Soyut Bir Kavram Olarak Bilim Merkezi	7	%7	Hayat (1), Bilim Yuvası (1), İlham Perisi (1), Zaman (1), Süper Kahramanalar (1), Hayal Dünyası (1), Bilgi Sandığı (1)

Tablo 3'te öğretmen adaylarının bilim merkezine yönelik metaforları altı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler içerisinde en fazla metaforun yer aldığı kategoriler "Biyoloji ve tabiat olayları bağlamında bilim merkezi" (f=21) ve "Astronomi bağlamında bilim merkezi" (f=21) olduğu görülmektedir. Bu kategorilerden sonra "Yer bağlamında bilim merkezi" (f=16), "Bilgi kaynağı olarak bilim merkezi" (f=15), "Yönlendirme bağlamında bilim merkezi" (f=10) ve "Soyut bir kavram olarak bilim merkezi" (f=7) kategorileri gelmektedir. Öğretmen adaylarının bilim merkezine yönelik ürettikleri metaforların alt kategorilerine uygun şekilde örnekler aşağıda yer almaktadır:

- *Bilim merkezi evren gibidir. Çünkü içinde her şeyi barındırır.* (Astronomi bağlamında bilim merkezi)

-*Bilim merkezi kitap gibidir. Çünkü insanları bilgilendirerek geliştirir.* (Bilgi kaynağı olarak bilim merkezi)

-*Bilim merkezi bir okul gibidir çünkü insanlar için öğrenme merkezidir.* (Yer bağlamında bilim merkezi)

- *Bilim merkezi Güneş gibidir. Karanlık zihinleri aydınlatır.* (Astronomi bağlamında bilim merkezi)

- *Bilim merkezi fener gibidir çünkü hayatımıza ışık tutar.* (Yönlendirme bağlamında bilim merkezi)

- *Bilim merkezleri bir ülke gibidir. Çünkü geleceğe yönelik çalışmalar yapar.* (Yer bağlamında bilim merkezi)

- *Uzay gibidir. Çünkü araştırma yapabileceğimiz sayısız konu ve içerik barındırır.* (Astronomi bağlamında bilim merkezi)

- *Bilim merkezi yağmur suyuna benzer yağmurun bitkileri beslediği gibi gençleri ve halkı bilgilerle besler.* (Biyoloji ve tabiat olayları bağlamında bilim merkezi)

- *Bilim merkezi kılavuz gibidir. Çünkü gençlere bilimi öğretmektedir.* (Yönlendirme bağlamında bilim merkezi)

- *Bilim merkezi ağaç gibidir çünkü içindeki bilimsel aktivitelerle yaşama hazırlar.* (Biyoloji ve tabiat olayları bağlamında bilim merkezi)

- *Hayal dünyası gibidir. İsteyen istediği alanda kendini geliştirmek ve tecrübelenmek için yer bulur* (Soyut bir kavram olarak bilim merkezi).

Sonuç ve Tartışma

Metaforların frekansları ve yüzdelik değerleri hesaplanmış olup en fazla tercih edilen metaforların "Kitap", "Okul" ve "Güneş" olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara benzer bir şekilde Dönmez (2017) ortaokul öğrencilerinin fen dersine ve bilim insanlarına ilişkin metaforlarını incelemiş; kitap, okul, kitap okumak gibi benzer metaforlar bulmuştur. Yapıcıoğlu ve Korkmaz (2019), öğretmen adaylarının fen ve matematiğe yönelik algılarını inceledikleri çalışmada benzer şekilde güneş, kitap, hayat, evren, hayat, uzay metaforlarını elde etmişlerdir. Demirci Güler (2012) sınıf öğretmenlerinin fen dersine ilişkin metaforlarını tanımladığı çalışmada en fazla kadın ve hayat metaforuna ulaşırken, çalışmada elde edilen bulgulara benzer şekilde evren, dünya, hayat, güneş metaforlarını elde etmiştir. Öğretmen adaylarının bilim merkezine yönelik metaforları altı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler içerisinde en fazla metaforun yer aldığı kategoriler "Biyoloji ve tabiat olayları bağlamında bilim merkezi" ve "Astronomi bağlamında bilim merkezi" olduğu görülmektedir. Bu kategorilerden sonra "Yer bağlamında bilim merkezi", "Bilgi kaynağı olarak bilim merkezi", "Yönlendirme bağlamında bilim merkezi" ve "Soyut bir kavram olarak bilim merkezi" kategorileri gelmektedir.

Alanyazın incelendiğinde bilim merkezlerine ilişkin metaforlar ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Şenel ve Aslan (2014) çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanlarına yönelik metaforik algılarını incelemiş, 9 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; "Geniş-sınırsız bir yapı olarak bilim", "Dinamik bir yapı olarak bilim", "Vazgeçilmez bir yapı olarak bilim", "Fayda sağlayan bir yapı olarak bilim", "Artan (kümülatif) bir yapı olarak bilim", "Rehber-kılavuz olarak bilim", "Kesin bir yapı olarak bilim", "Bilgi kaynağı olarak bilim" ve "Diğer" şeklinde belirlenmiştir.

Bıyıklı, Başbay ve Başbay (2014) ortaokul ve lise öğrencilerinin bilime yönelik metaforlarını inceledikleri çalışmada metaforlara bağlı olarak bilim kavramına ilişkin geliştirilen 13 kavramsal kategori ise "Problem Çözme", "Dinamizm", "Emek", "Başvuru Kaynağı", "Üretim", "Rehber", "Değer", "Haz Kaynağı", "Araç", "Sonsuzluk", "Gereksinim", "Uygulama" ve "Gelişim Ölçütü" olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ve alan yazın incelendiğinde bilim konulu metaforlara oldukça sık rastlanmıştır. Katılımcıların üretmiş oldukları metaforlar benzerlik göstermektedir. Bu sonuç bizlere bireylerde benzer bir algı yarattığını ya da öğrenilen bilgilerin bir yansıması olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Çalışmalardan elde edilen bulgulara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen adaylarına bilim merkezleri konulu seminerler düzenlenebilir.

- Bilim merkezlerine ziyaretler düzenlenebilir.
- Öğretmen adayları ile bilim merkezlerinde uygulamalar yapılabilir.
- Bilim merkezlerine ilişkin çalışmalar artırılabilir.
- Farklı bir örneklem grubu ile benzer bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

Arat, Y. ve Sayar, G. (2017). İmaj yapı tasarımında evrensel tasarım ilkelerinin rolü; Konya bilim merkezi örneği. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi 5 (ÖS: Ergonomi 2016),* 145-155.

Baştürk, G. ve Bektaş, M. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin işbirliği kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5 (1), 71-87.

Bolat, T. (2018). *Ortaöğretim fizik ders kitaplarında kullanılan metaforik kavramların tespiti ve sınıflandırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bozdoğan, A. E. ve Yalçın, N (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: enerji parkı, *Ege Eğitim Dergisi.* (7) 2, 95-114.

Cengiz, İ. Y. (2016). *Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin metaforları ve görsel imajları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve müdürlerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(6), 693-712.

Çelebi, M. (2002). *Doğa eğitimi etkinliklerinin, liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasındaki rolü.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abbant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çelik, H. ve Çakır, E. (2015). The examination of metaphoric perception on the effects of heat on substance. *International Online Journal of Educational Sciences, 7(*2), 244-264.

Çığrık, E ve Özkan, M. (2016). Bilim merkezi'nde yürütülen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29*(2), 279-301.

Derman, A. (2014). Lise öğrencilerinin kimya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 749-776.

Doğan, N. (2020). *Ortaokul düzeyindeki çocuk kitaplarında okul, öğretmen metaforları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniverstistesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dönmez, G. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları ve imajları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Gömleksiz, M.N. ve Yavuz, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının stem eğitimine yönelik metaforik algıları. *ERPA International Congresses on Education 2018*, 161-169.

Güler, A., Halıcıoğlu, B. M. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güneş, A. (2017). *21. Yüzyıl vatandaşlığının geliştirilmesinde açık ve uzaktan öğrenme: bir metafor analizi araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Gürbüzoğlu-Yalmancı, S., Aydın, S. (2013). Öğretmen adaylarının biyoloji kavramına yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(21), 208-223.

Hakverdi Can, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilim merkezindeki davranışlarının incelenmesi, *Eğitim ve Bilim, 38*(168), 347-361.

Hoşcan, N. (2018). Yerel kalkınmada bilim merkezlerinin rolü ve bolu'da gastronomi temalı bir bilim merkezi tasarımı. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(*1), 119-127.

İmer Çetin, N., Timur, S. ve Pehlivan, H. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin covid-19 pandemi sürecinde "virüs" kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(43), 47-59.

Karaburçak, S. (2017). *Bilim ve sanat merkezi'nde eğitim alan 6. ve 7. sınıf öğrencileri ve velilerinin üstün/özel yetenek, zeka ve akademik başarı kavramlarıyla ilgili metaforları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstistüsü, Kırıkkale.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çeviren G. Y. Demir). Paradigma Yayınları, İstanbul.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd Edition)*. California: SAGE Publications.

Öztürk, A ve Başbay, A. (2017). Mevlana toplum ve bilim merkezi öğretim programlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve bilime yönelik tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(*1), 283-298.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2): 131-155.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2): 281-326.

Saraçoğlu, S. ve Başaran-Uğur, A. R. (2019). Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının fen bilimleri algılarının renkler aracılığıyla belirlenmesine yönelik sinektik uygulaması, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 426-446.

Soydugan, F. (2019). Bilim ve teknoloji merkezleri Tübitak destekleri: 1511 programı. *TÜBİTEM – 3. Bilim ve Teknoloji Merkezleri Konferansı*, 11-12 Eylül 2019, Kayseri.

Şenel, T. ve Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.

Taş, I., Keleş, O. ve Aslan, D. (2020). Metaphoric perceptions of preschool teacher candidates about science and science education concepts. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(3), 201-214.

Topaloğlu, Y. M. Ve Balçın, M. D. (2021). Doğa eğitim gezisi ve bilim merkezi gezisinde dördüncü sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(1), 55-75.

Yapıcı, İ. Ü. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji kavramına ilişkin metaforik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 139-147.

Yapıcıoğlu, A. E. ve Korkmaz, N. (2019). Öğretmen adaylarının fen ve matematiğe yönelik algılarının belirlenmesi: metafor çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 400-420.

Yenice, N., Alpak-Tunç, G. ve Yavaşoğlu, N. (2018). Ortaöğretim öğrencileri ile fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji kavramına ilişkin geliştirdikleri analojiler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 16-30.

Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (Bilsemler) üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, O. ve Altıntaş, G. (2018). 4. sınıf sosyal bilgiler dersi 'geçmişimi öğreniyorum' ünitesindeki geliştirme düzeyi kavramları üzerine öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar. *Kastamonu Education Journal, 26*(2), 613-619.

Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Benimsedikleri Yönetim Tarzlarına İlişkin Görüşleri

Ecehan MERCAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Yüksel GÜNDÜZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Özet

Problem Durumu: Yönetim, insanları ve kaynakları kullanarak hedefleri belirlemek ve gerçekleştirmek için gerçekleştirilen planlama, organize etme, harekete geçirme ve kontrolden oluşan bir süreçtir. Yönetimin başarılı olmasının koşulu yöneticinin yönetim tarzlarıyla ilişkilidir. Eğitim örgütlerinde insan kaynağının verimli kullanılabilmesi de okul yöneticilerinin tarzlarıyla şekillenir. Bu nedenle araştırma problemi; "Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilebilir. Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın temel amacı; ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşlerini saptamaktır. Yöntem: Araştırmada betimsel araştırma türlerinden alan taraması modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak Samsun İlkadım ilçesinde 6 liseye ve 102 öğretmene uygulanmıştır. Ölçek olarak, Üstüner (2016) tarafından geliştirilmiş Algılanan Okul Müdürleri Yönetim Tarzı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 for Windows istatistiksel çözümleme programı kullanılmıştır. Bulgular ve sonuç: Öğretmenlerin okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzının işbirlikçi yönetim tarzı olduğuna dair orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzının en çok işbirlikçi yönetim tarzı olduğu ve diğer yönetim tarzlarından otoriter yönetim tarzını düşük seviyede benimserken ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarını çok düşük seviyede benimsediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca müdürlerin benimsediği işbirlikçi yönetim tarzı ile diğer tarzlar arasında anlamlı farklık ortaya çıkmıştır. Tartışma ve öneriler: İşbirlikçi yönetim tarzının daha etkili uygulanabilmesi için, öğretmenlerin karar alınımına daha etkin katılmaları sağlanabilir. Okul ikliminde iletişimin arttırılması ve sürekliliğin elde edilmesi için hizmet içi eğitim etkinlikleri yapılabilir. Okul yöneticileri öğretmenlerle ilişkilerinde baskın olmama hususunda daha bilinçlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, yönetim tarzları, öğretmenler, okul müdürleri

Giriş

Yönetim insanlık tarihinin ilk yıllarından beri var olmuştur. Örgütler, belirli bir amacı gerçekleştirmek için birden fazla kişinin bir araya gelmesiyle oluşan sosyal yapılardır. Örgütler, insanların tek başlarına ulaşamayacakları hedeflere ulaşma güdüsünden doğmuştur. Bu bağlamda örgütlerin ayakta kalabilmeleri, belirledikleri hedeflere sürekli olarak ulaşmalarına bağlıdır. Örgütlerin hedeflerine istenildiği şekilde ulaşılması yönetimin görevi kapsamındadır

Yönetim birçok farklı şekilde tanımlanabilir. Terry'e (1972) göre, "Yönetim, insanları ve kaynakları kullanarak hedefleri belirlemek ve gerçekleştirmek için gerçekleştirilen planlama, organize etme, harekete geçirme ve kontrolden oluşan farklı bir süreçtir." Lundy'ye (1957) göre, "Yönetim, temel olarak, başkalarının belirli bir hedefe yönelik çabalarını planlama, koordine etme, motive etme ve kontrol etme görevidir." Fayol'a (2016) göre, "Yönetmek, tahmin etmek ve planlamak, organize etmek, komuta etmek, koordine etmek ve kontrol etmektir." Drucker'a (2006) göre, "Yönetim, bir işi yöneten ve yöneticileri yöneten ve işçiyi ve işi yöneten çok amaçlı bir organdır." Schulze'a (2019) göre "Yönetim, önceden belirlenmiş bir amacı gerçekleştirmede bir örgütü yönlendiren güçtür." Koontz, Weihrich ve O'Donnel'a (1986), "Yönetim, bir örgütte, grup hedeflerine ulaşmak için birlikte çalışan bireylerin verimli ve etkili bir şekilde çalışabileceği bir iç ortamın yaratılması ve sürdürülmesi olarak tanımlanır." Tanımlardan, yönetimin, maddi kaynakların verimli kullanımı yoluyla belirli hedefleri gerçekleştirmek için bütünleşmiş ve koordineli bir şekilde diğerlerinden iş çıkarma tekniği olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yönetim Tarzları

Yönetim, bir örgüt içindeki hedeflere ulaşmak için işlerin planlanması, önceliklendirilmesi ve organize edilmesinden oluşur. Başaran'a (2004) göre yönetim tarzı yöneticinin hedeflerini gerçekleştirmedeki görev tutumu ile çalışanlarla kurduğu ilişki tutumunun etkileşiminin meydana getirdiği bir davranış örüntüsüdür. Yönetim tarzı, yöneticilerin bu hedeflere ulaşmak için izledikleri özel yoldur. Yönetim tarzları örgüte, yönetim düzeyine ve hatta kişiden kişiye değişir. İyi bir yönetici, yönetim tarzını farklı ortamlara ve çalışanlara uyacak şekilde ayarlayabilen kişidir (Agrusa ve Lema, 2012; Uche ve Timinepere, 2012). Bir bireyin yönetim tarzı, iç ve dış iş ortamları ve işin çalışanların yaşamlarındaki rolünün nasıl görüldüğü dâhil olmak üzere birçok farklı faktör tarafından şekillendirilir.

Eğitim Kurumlarında Yönetim Tarzları

Okullar karmaşık örgütlerdir ve bir eğitim yöneticisinin görevleri buna bağlı olarak çok sayıda ve karmaşıktır. Bir yöneticinin yönetici olarak tarzı, çeşitli görevlerde başarısında önemli bir faktördür. Yönetim tarzı, çeşitli güçlere uyumdan kaynaklanır: örgütsel yapı, yöneticinin kişiliği ve değer sistemi, kişisel başarı kavramı, yönetim kapasitesinin hem içindeki hem de dışındaki deneyimlere ve başkalarının rol beklentileridir. Yönetim tarzı, örgütsel iklimi, üst düzey ast ilişkilerini ve astların iş tatminini etkiler (Barraclough, 1973). Her yöneticinin özel çalışma tarzı, örgüt hiyerarşisi içinde iyi performans gösterme yeteneğini etkiler. Yönetici tarzları, okul adına çeşitli sorunlar ve durumlarla yüzleşmelerini sağlamalıdır (Terzi ve Kurt, 2005). Eğitim kurumlarında en önemli rolü üstlenenler okul yöneticileridir. Yöneticilerin benimsedikleri davranışlar eğitim kurumunun başarısında büyük bir öneme sahiptir. Yönetimin çeşidini ve biçimini ortaya koyan en önemli faktör yöneticinin yetki ve sorumluluklarını gerçekleştirme tarzıdır.

İşbirlikçi yönetim tarzı

İşbirlikçi yönetim tarzı, yöneticinin görevi aslında uygun ve verimli bir çalışma iklimini yaratmaktır. Bu doğrultuda, işbirlikçi yönetim tarzına sahip yöneticiden çalışanların ihtiyaçlarını karşılaması, bürokratik engelleri kaldırması, öğretmenlerin iş yükünü azalması beklenmektedir. Bu tarzı benimsemiş yönetici, makam ve yasal gücünü kullanmadan takımın bir üyesi gibi takım çalışmasının gerektirdiklerini yerine getirir. Gerektiği koşulda, yönetim uzmanı vasfıyla çalışanların problem çözme süreçlerine katılır ve liderlik eder (Başaran, 2008)

Üstüner'e (2016) göre işbirlikçi yönetim tarzına sahip bir yönetici, okulunda; öğretmenlerden yardım talep etmekten çekinmemesi, başarının tüm öğretmenlerle sağlanacağını, birlikte çalışmaya teşvik etmesi, öğretmenleri takdir etmesi gibi davranışları sergiler. İşbirlikçi yönetim tarzında yönetim, çoğunluk kuralına dayalı kararlar almadan önce fikirlerin kapsamlı bir şekilde tartışılması için açık bir forum oluşturur. Çalışan, artan katılım, yenilikçilik ve yaratıcılığa yol açabilecek sonuçları sahiplenme yetkisine sahiptir (Aytürk, 1999).

Otoriter yönetim tarzı

Otoriter yönetim tarzını benimsemiş bir yönetici, emirler verir, örgüt faaliyetlerini organize eder, mesafeli bir tutum sergiler. Bunun yanı sıra, yetkiyi ve gücü kendi elinde tutmak ister ve örgütteki çalışanların kendilerini ifade etmesine müsaade etmez (Hogg ve Vaughan, 2007; Yılmaz, 2016). Bu tarzdaki bir okul müdürü, esasında çalışanları yönetimin dışında tutmak ister. Eğitim politikalarının ve amaçların saptanmasında çalışanlar fikir beyan edemezler. Çalışanlar, genel olarak, okul müdürlerinden aldıkları emirleri uygulamaktadır (Eren, 2012).

Otoriter yönetim tarzında yöneticiler, çalışanlarına karşı tehditkâr ve baskıcı davranış gösterse de kendi üstlerine karşı aşırı itaatkâr ve hürmetkârdırlar. Kendilerinin sergilediği bu tutum ve davranışları çalışanların da onlara göstermesini beklemektedirler. Astlarından saygılı olmalarını bekleyen bu yöneticiler, davranışların biçimlerine de önem vermektedirler (Erdoğan, 2000; Özgür, 2011). Otoriter tarzı benimsemiş yöneticiler, astlarından ne yapmalarını istediklerini tam olarak dikte ederler ve uymayanları cezalandırırlar. Çalışanların emirlere uyması, yönetimin otoritesini sorgulamaması ve görevlerini her seferinde aynı şekilde yerine getirmesi beklenir

İlgisiz yönetim tarzı

İlgisiz veya bırakın yapsınlar yönetim tarzında, yöneticiler liderden çok akıl hocası gibidir. Çalışanların rehberliğe ihtiyaç duyduklarında kullanılabilirler, ancak genellikle projelerde nasıl ilerleyecekleri konusunda çalışanların kendi kararlarını vermelerine izin verirler. Bu yönetim tarzında yöneticiler, çalışanlarla neler olup bittiğini izler, ancak günlük görevlere veya projelere fazla dâhil olmazlar (Aytürk, 1999). Bu yönetim tarzını benimsemiş okul müdürleri, tüm örgüt çalışanlarına imkân dâhilinde amaç, plan ve program hazırlama hakkı tanır ve yetkisini en az kullanmaktadır (Eren, 2012). Bir diğer deyişle, öğretmenleri kendi hallerine bırakmaktadır.

Yöneticiler, örgütte fiziksel olarak yönetici kişilerdir ve genellikle her işi çalışanlara bırakarak sorumluluktan kaçmaktadırlar. Örgütteki çalışanların performansları yüksek olsa da, yöneticinin yetersizliğinden dolayı örgütte verim sağlanamamaktadır (Bakan ve Bulut, 2005). Üstüner'e (2016) göre ilgisiz bir okul müdürü; sorunları görmezden gelir ve duyarsız davranır, çalışan ayrımı yapmaz, sorunların çözümünü daima erteler, okulda olup bitenlere karşı ilgisizdir, okul başarısına karşı duyarsızdır ve öğretmenlerin duygularını önemsememektedir.

Karşı koyucu yönetim tarzı

Karşı koyucu yönetim tarzının örgüt çalışanlarının fikirlerine, isteklerini karşı koyan veya çalışanları yönlendiren ve süreci böyle bir tavırla yöneten yöneticilerin tarzıdır. Çalışanına karşı şüpheci ve aşırı güvensiz davranışlar sergileyen yöneticilerin de bu yönetim tarzını benimsedikleri saptanmıştır. Bu gibi durumlar örgütsel yapıda meydana gelen sorunları çözmeyi engellemekle kalmamakta ayrıca yeni sorunları da doğurabilmektedir (Shaw, 1981) Karşı koyucu yönetim tarzını benimseyen örgüt yöneticileri çalışanları hedef ve amaçların gerçekleştirilmesi konusunda yönlendirerek ya da engelleyerek süreci yönetir.

Yönetim Tarzları ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Yönetim tarzı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Ulukan (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yöneticilerin üniversitelerde daha çok otoriter yönetim tarzı uyguladığı saptanmıştır. Yağ (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin yönetim tarzları ile hesap verebilirlik yönelimleri arasındaki ilişkiler üzerinde çalışılmıştır. Çalışma sonucunda iki ilişki arasında pozitif ve negatif bulgulara rastlanılmıştır. Cemaloğlu ve Çoban'ın (2019) çalışmasında devlet okullarındaki öğretmen görüşleri alınarak okul müdürlerinin en çok dönüşümcü liderlik boyutunda olan ideal etki davranış tarzında bir liderlik davranışı ortaya koydukları, en az olarak da ilgisiz tarzında bir yönetim tarzını benimsedikleri saptanmıştır. Karataş (2020) çalışmasının sonucunda ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları benimseyen okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ters yönlü etkilediği ortaya çıkmıştır. Lileka (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yöneticilerin otokratik ve ilgisiz yönetim tarzını benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Al-Safran ve Wiseman'ın (2016) araştırmasının sonucunda okul yöneticilerinin otoriter yönetim tarzını benimsediği ortaya konulmuştur.

Literatür incelendiğinde okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin üzerindeki etkisine ve birçok alt problemle ilişkisine yönelik pek çok araştırma yapılmıştır fakat ortaöğretim öğretmenlerin bu yönetim tarzları ile ilgili görüşlerine araştırmacı tarafından rastlanamamıştır. Araştırma problemi; "Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilebilir. Araştırmanın alt problem cümleleri aşağıdaki gibidir:

1. Okul müdürlerinin algılanan yönetim tarzları nelerdir?
2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin okul müdürlerinin karşı koyucu yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzıyla diğer tarzlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum vb. özelliklerinin belirlendiği ve genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırma Evreni ve Örneklemi

Bu araştırma Samsun İlkadım ilçesinde 6 devlet lisesine ve 102 öğretmene uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemini ortaöğretim öğretmenleri oluşturmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Karagöz'e (2021) göre anket; araştırmalar için gereken verilerin toplanması amacıyla oluşturulan veri formlarıdır. Anketler sistematik bir veri toplama yöntemidir. Ölçek olarak, Üstüner (2016) tarafından geliştirilmiş Algılanan Okul Müdürleri Yönetim Tarzı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek okul müdürlerinin işbirlikçi, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı davranışlarını ne düzeyde kullanmakta olduklarını belirlemeyi ölçen dört boyutlu ve 5'li Likert tipi olan 25 maddelik ölçektir. Anketlerdeki verilerin elde edilmesinin ardından SPSS (15.v) programına aktarılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan yönetim tarzlarını belirlemek için puan aralıkları hesaplanmıştır. Bu bağlamda; ölçek için kullanılacak puan aralığı [(5-1)/5]'den 0,80 olarak belirlenmiştir. İstatistik bulgularının yorumlanmasında bu puan aralıkları dikkate alınmıştır. Anlamlılık düzeyi için (p) değeri 0,05 olarak alınmıştır. Anlamlı farklılık olup olmadığını bulmak için Paired-Samples T Test kullanılmıştır.

Bulgular

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Birinci alt amaçta "Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmaktadır. Bu alt amaçtaki betimsel istatistikler değerleri Tablo 1'de aşağıdaki gibi gösterilmiştir.

Tablo 1.

Yönetim Tarzları Ölçeği Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Yönetim Tarzları Ölçeği Maddeleri	n	$\bar{X}$	S
1	Müdürümüz okul yönetiminde öğretmenlerle birlikte hareket etmeye çalışır.	102	3,32	1,238
2	Müdürümüz, sorunlar karşısında çözümü öğretmenlerle birlikte üretmeye çalışır.	102	3,24	1,271
3	Müdürümüz, bizlere rehberlik ederken güvenilir bir ilişki kurar.	102	3,34	1,233
4	Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder.	102	3,68	1,230
5	Müdürümüz, başarıların sadece birkaç öğretmenin değil bütün öğretmenlerin olduğuna inanır.	102	3,29	1,241
6	Müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşlerini dikkate alır.	102	3,16	1,276
7	Müdürümüz, problemler karşısında kendi çözüm yollarımızı bulmamıza yardımcı olur.	102	3,26	1,212
8	Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde, hatalara hoşgörü göstermeyeceğini hissettirir.	102	2,61	1,366
9	Müdürümüz, öğretmenlerle iletişimlerinde ast-üst ilişkisine önem verir.	102	3,14	1,166
10	Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde başat olamaya(baskın) çalışır.	102	2,79	1,397
11	Müdürümüz öğretmenlerle ilişkilerinde katıdır.	102	2,19	1,328
12	Müdürümüz, bulunduğu konumdan dolayı öğretmenlerin kendisine itaat etmesini bekler.	102	2,46	1,453
13	Müdürümüz, istemlerinde emir verici bir tarz kullanır.	102	1,76	1,141
14	Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuşur.	102	1,60	1,069
15	Müdürümüz, sorunları çözmeyi erteler.	102	1,78	1,179
16	Müdürümüz, sorunları görmezden gelir.	102	1,74	1,171
17	Müdürümüz, eğitim öğretime ilişkin karşılaşılan sorunlar hakkında kendi görüş ve düşüncelerini belirtmez.	102	1,68	1,095

18	Müdürümüz, her öğretmene şirin gözükmeye çalışır.	102	1,68	1,040
19	Müdürümüz, okulun başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmez.	102	1,57	1,062
20	Müdürümüz, okulun eksiklerinin farkında değildir.	102	1,67	1,097
21	Müdürümüz, “Çalışan”- “Çalışmayan” ayrımı yapmaz.	102	2,34	1,339
22	Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar.	102	1,47	,872
23	Müdürümüz, rutinin dışına çıkmayı istemez.	102	1,94	1,170
24	Müdürümüz, sanki her girişimin sonunda sorun çıkacakmış gibi davranır	102	1,69	1,129
25	Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz.	102	2,57	1,499

Tablo 1’deki bulgular incelendiğinde yönetim tarzları ölçeğindeki en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin "Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder." maddesi ($\bar{X}$=3,68; S=1,23) olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeyi "Müdürümüz, bizlere rehberlik ederken güvenilir bir ilişki kurar." maddesi ($\bar{X}$=3,34; S=1,23) ile "Müdürümüz okul yönetiminde öğretmenlerle birlikte hareket etmeye çalışır." maddesi ($\bar{X}$=3,32; S= 1,4) izlemektedir. Bu üç ölçek maddesinin ortalama değerleri incelendiğinde ölçek değerlendirmesinde "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Yönetim tarzları ölçeğindeki en düşük aritmetik ortalamaya sahip madde "Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar" maddesi ($\bar{X}$=1,47; S= ,87) olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeyi takiben "Müdürümüz, okulun başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmez" maddesi ($\bar{X}$=1,57; S=1,06) ile "Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuşur" maddesi ($\bar{X}$=1,601; S=1,069) bulunmaktadır. Bu üç maddenin de aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde "hiç katılmıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Okul Müdürlerinin Benimsedikleri Yönetim Tarzlarına İlişkin Bulgular

İkinci alt amaçta "Okul müdürlerinin algılanan yönetim tarzları nelerdir?" sorusuna cevap aranmaktadır. Bu alt amaçtaki betimsel istatistikler ile yönetim tarzları ölçeğinde bulunan maddelerin ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 2’de aşağıdaki gibi gösterilmiştir.

Tablo 2.

Yönetim Tarzları Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**n**	**$\bar{X}$**	**S**
İşbirlikli Yönetim Tarzı	102	3,33	1,11
Otoriter Yönetim Tarzı	102	2,36	,99
İlgisiz Yönetim Tarzı	102	1,78	,88
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	102	1,92	,98

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin müdürlerinin en fazla "İşbirlikçi Yönetim Tarzını" benimsedikleri en az ise "İlgisiz Yönetim Tarzını" benimsedikleri saptanmıştır. Öğretmenler okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzını ($\bar{X}$=3,33; S=1,11) benimsediklerine "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde katılmışlardır. Otoriter ($\bar{X}$=2,36; S=,99), karşı koruyucu ($\bar{X}$=1,92; S=,98) ve ilgisiz yönetim tarzını ($\bar{X}$=1,78; S=,88) benimsediklerine hiç katılmamışlardır.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İşbirlikçi Yönetim Tarzına İlişkin Bulgular

Üçüncü alt amaçta "Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmaktadır. Bu alt amaçtaki betimsel istatistikler Tablo 3’te aşağıdaki gibi gösterilmiştir.

Tablo 3.

İşbirlikçi Yönetim Tarzı Maddelerinin Değerleri

		1. Hiç		2. Kısmen		3. Orta Düzey		4.Çoğunlukla		5. Tamamen			
	Yönetim Tarzları Ölçeği Maddeleri	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**X̄**	**S**
4	Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder.	6	5,8	16	15,5	15	14,6	34	33,0	32	31,1	3,68	1,23
6	Müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşlerini dikkate alır.	16	15,5	14	13,6	24	23,3	35	34,0	14	13,6	3,16	1,28

Tablo 3 incelediğinde Öğretmenlerin okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzlarına ilişkin anket maddelerinin frekans ve yüzde değerleri ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. 4. madde olan "Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder." maddesinin aritmetik ortalaması X̄=3,68 ve standart sapması ise S=1,23 olduğu saptanmıştır. Bu maddenin aritmetik ortalama değeri "3,40-4,19" aralığında olduğu için öğretmenlerin yüksek düzeyde olumlu cevap verdiği görülmektedir.

6. madde olan "Müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşlerini dikkate alır." maddesinin aritmetik ortalaması X̄=3,16 ve standart sapması ise S=1,27 olduğu saptanmıştır. Bu maddenin aritmetik ortalama değeri "2,60-3,39" aralığında olduğu için öğretmenlerin orta düzeyde olumlu cevap verdiği görülmektedir.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Otoriter Yönetim Tarzına İlişkin Bulgular

Dördüncü alt amaçta "Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzına ilişkin görüşleri nelerdir? " sorusuna cevap aranmaktadır. Bu alt problemde betimsel istatistikler Tablo 4'te aşağıdaki gibi gösterilmiştir.

Tablo 4.

Otoriter Yönetim Tarzı Maddelerinin Değerleri

		1. Hiç		2. Kısmen		3. Orta Düzey		4.Çoğunlukla		5. Tamamen			
	Yönetim Tarzları Ölçeği Maddeleri	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**X̄**	**S**
9	Müdürümüz, öğretmenlerle iletişimlerinde ast-üst ilişkisine önem verir.	8	7,8	24	23,3	31	30,1	25	24,3	15	14,6	3,14	1,17
14	Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda	71	68,9	14	13,6	10	9,7	4	3,9	4	3,9	1,60	1,07

	yüksek sesle konuşur.

Tablo 4 incelediğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzlarına ilişkin anket maddelerinin frekans ve yüzde değerleri ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. 9. Madde olan "Müdürümüz, öğretmenlerle iletişimlerinde ast-üst ilişkisine önem verir." maddesinin aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 3,14 ve standart sapması ise S=1,17 olduğu saptanmıştır. Bu maddenin aritmetik ortalama değeri "2,60-3,39 " aralığında olduğu için öğretmenlerin bu maddeye orta düzeyde olumlu cevap verdiği görülmektedir.

14. madde olan "Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuşur." maddesinin aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 1,60 ve standart sapması ise S=1,07 olduğu saptanmıştır. Bu maddenin aritmetik ortalama değeri "1,00-1,79" aralığında olduğu için öğretmenlerin bu maddeye çok düşük düzeyde olumlu cevap verdiği görülmektedir.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İlgisiz Yönetim Tarzına İlişkin Bulgular

Beşinci alt amaçta "Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzlarına ilişkin anket maddelerinin frekans ve yüzde değerleri ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. 18. madde olan "Müdürümüz, her öğretmene şirin gözükmeye çalışır. " maddesinin aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 1,68 ve standart sapması ise S=1,04 olduğu saptanmıştır. Bu maddenin aritmetik ortalama değeri "1,00-1,79" aralığında olduğu için öğretmenlerin bu maddeye çok düşük düzeyde olumlu cevap verdiği görülmektedir. 21. madde olan "Müdürümüz, 'Çalışan- Çalışmayan' ayrımı yapmaz." maddesinin aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 2,34 ve standart sapması ise S=1,34 olduğu saptanmıştır. Bu maddenin aritmetik ortalama değeri "1,80-2,59" aralığında olduğu için öğretmenlerin bu maddeye düşük düzeyde olumlu cevap verdiği görülmektedir.

Bu alt amaçtaki betimsel istatistikler Tablo 5'te aşağıdaki gibi gösterilmiştir.

Tablo 5.

İlgisiz Yönetim Tarzı Maddelerinin Değerleri

		1. Hiç		2. Kısmen		3. Orta Düzeyde		4.Çoğunlukla		5.Tamamen			
	Yönetim Tarzları Ölçeği Maddeleri	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**$\bar{X}$**	**S**
18	Müdürümüz, her öğretmene şirin gözükmeye çalışır.	62	60,2	23	22,3	11	10,7	3	2,9	4	3,9	1,68	1,04
21	Müdürümüz, "Çalışan"- "Çalışmayan" ayrımı yapmaz.	39	37,9	21	20,4	22	21,4	11	10,7	10	9,7	2,34	1,34

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karşı Koyucu Yönetim Tarzına İlişkin Bulgular

Altıncı alt amaçta "Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin karşı koyucu yönetim tarzına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmaktadır. Bu alt problemdeki betimsel istatistikler 6'da aşağıdaki gibi gösterilmiştir.

Tablo 6.

Karşı *Koyucu Yönetim Tarzı Maddelerinin Değerleri*

		1. Hiç		2. Kısmen		3. Orta Düzeyde		4.Çoğunlukla		5. Tamamen			
	Yönetim Tarzları Ölçeği Maddeleri	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**X̄**	**S**
22	Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar.	74	71,8	14	13,6	11	10,7	3	2,9	1	1,0	1,47	,87
25	Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz.	34	33,0	27	26,2	10	9,7	14	13,6	18	17,5	2,56	1,50

Tablo 6 incelediğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin karşı koyucu yönetim tarzlarına ilişkin anket maddelerinin frekans ve yüzde değerleri ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. 22. madde olan "Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar." maddesinin aritmetik ortalaması X̄= 1,47 ve standart sapması ise S=,87 olduğu saptanmıştır. Bu maddenin aritmetik ortalama değeri "1,00-1,79" aralığında olduğu için öğretmenlerin bu maddeye çok düşük düzeyde olumlu cevap verdiği görülmektedir. 25. madde olan "Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz." maddesinin aritmetik ortalaması X̄= 2,56 ve standart sapması ise S=1,50 olduğu saptanmıştır. Bu maddenin aritmetik ortalama değeri "1,80-2,59" aralığında olduğu için öğretmenlerin bu maddeye düşük düzeyde olumlu cevap verdiği görülmektedir.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Benimsedikleri Yönetim Tarzıyla Diğer Tarzlar Arasındaki Farka Ait Bulgular

Yedinci alt amaçta "Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzıyla diğer tarzlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmaktadır.

Tablo 7.

Okul Müdürlerinin Benimsedikleri Yönetim Tarzı İle Diğer Tarzlar Arasındaki Farklar

	X̄	**S**	**%95 Güven Aralığı Farkı**				
			Düşük	**Yüksek**	**t**	**sd**	**p**
İşbirlikçi ile otoriter Yönetim Tarzı	6,75	12,67	4,27	9,22	5,40	102	,000
İşbirlikçi ile ilgisiz Yönetim Tarzı	10,84	12,41	8,42	13,27	8,87	102	,000
İşbirlikçi ile karşı Koyucu Yönetim Tarzı	15,63	10,54	13,57	17,69	15,05	102	,000

Tablo 7'ye göre işbirlikçi yönetim tarzı ile diğer yönetim tarzının p değeri p=0,000 bulunarak p değeri 0,05 değerinden küçük olduğu için benimsenen yönetim tarzı ile diğer yönetim tarzı arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tartışma

Öğretmenler genel itibari ile okul müdürlerinin kendileri ile birlikte hareket ettiğine, sorunlar karşısında çözümü öğretmenlerle birlikte ürettiğine, onlara rehberlik ederken güvenilir bir ilişki kurduğuna, yeri geldiğinde takdir ettiğine, başarının bütün öğretmenlerde olduğuna, öğretmen görüşü aldığına ve çözüm yolları bulmalarına yardımcı olduklarına orta düzeyde katılmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin orta düzeyde olumlu olan görüşleri işbirlikçi yönetimi yansıtmaktadır. Akçay (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çoğunun okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzı benimsedikleri saptanmıştır. Bu araştırma bu yönü ile bulgular ile örtüşmektedir. Okutan (2013) tarafından yapılan araştırmada bunun aksine okul müdürlerinin yazılı kuralları daha çok benimsedikleri saptanmıştır. Öğretmenlere rehberlik etmedikleri, öğretmenlere karşı adaletli davranmadıkları ve onlarla işbirlikçi olmadıklarına dair bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzına ilişkin görüşlerinin çoğunluğu orta ve çok düşük düzey arasında bulunmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre müdürlerinin hatalara hoş görü göstermeyeceğini hissettirmesine, ast-üst ilişkisine önem vermesine ve ilişkilerinde baskın olmaya çalışmasına orta düzeyde olumlu yanıt vermişlerdir. Bunun yanında ilişkilerin katı olmasına düşük düzeyde katılırken müdürlerinin kendisine itaat etmesini beklemesine, emir verici tarz kullanmasına ve yüksek sesle konuşmasına çok düzeyde katılmışlardır. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzı büyük çoğunlukla çok düşük düzeydedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin sorunları çözmeyi ertelemelerine, görmezden gelmelerine, eğitimle ilgili görüş belirtmemelerine, şirin gözükmeye çalışmalarına, okul başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmemelerine, okulun eksiklerinin farkında olmamalarına çok düşük düzeyde katılmışlardır. Ayrıca öğretmenler müdürlerinin çalışan ve çalışmayan ayrımı yapmamasına düşük düzeyde katılmışlardır. Öğretmenlerin müdürlerinin karşı koyucu yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri çok düşük ve düşük düzeydedir. Öğretmenler okul müdürlerinin yeni bir faaliyet yapılmasına karşı çıkmalarına ve her girişimin sonunda sorun çıkacakmış gibi davranmalarına çok düşük düzeyde katılırken müdürlerinin rutinlerinin dışına çıkmayı istememelerine ve kendi kurduğu düzenin bozulmasından hoşlanmamalarına düşük düzeyde olumlu görüş bildirmişlerdir. Benzer olarak, Üstüner ve Abdülrezzak (2020) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin en çok benimsedikleri yönetim tarzının işbirlikçi yönetim tarzı olduğunu, otoriter yönetim tarzının düşük düzeyde, ilgisiz ve karşı koyucu tarzın düzeyinin çok düşük olduğu saptanmıştır. Bu yönü ile bulgular ile benzerliğe sahiptir.

Okul müdürlerinin en çok işbirlikçi yönetim tarzını benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bunu izleyen 2,36 ortalama ile ikinci olarak okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzını, üçüncü sırada karşı koyucu yönetim tarzını ve en düşük ortalama 1,78 ile okul müdürlerinin en az ilgisiz yönetim tarzını benimsediği saptanmıştır. Aynı sonuçlar, Alanoğlu (2019) tarafından yapılan çalışma ile örtüşmektedir. Çalışmaya göre okul müdürleri en çok işbirlikçi yönetim tarzını benimsediği, ikinci sırada otoriter, üçüncü sırada karşı koyucu ve son sırada ise ilgisiz yönetim tarzı benimsediği ortaya çıkmıştır.

Üçüncü alt amaca ilişkin bulgularda "Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunun maddelere orta düzeyde olumlu cevap verdiği saptanmıştır. 1. maddeye verilen cevapların ışında 36 kişi müdürlerinin okul yönetiminde öğretmenlerle birlikte hareket etmesine çoğunlukla katılmıştır. Buna göre okul müdürlerinin çoğunlukla yönetim kararlarında öğretmen görüşü aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. 2. maddeye verilen cevaplara göre 33 kişi müdürlerinin öğretmenlere rehberlik ederken güvenilir ilişkiler kurmasına çoğunlukla katılmıştır. Buna göre okul müdürlerinin öğretmenlere rehberlik ettiği ve güvenli ilişkiler kurduğu sonucuna ulaşılmıştır. 3. maddeye verilen cevaplara göre 33 kişi müdürlerinin sorunlar karşısında çözümü öğretmenlerle birlikte üretmesine çoğunlukla katılmışlardır. Bu bağlamda okul müdürlerinin sorunları çözme konusunda birlikte hareket ettikleri yani ilgisiz kalmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. 4. maddeye göre 34 kişi müdürlerinin kendilerini yeri geldiğinde takdir ettiklerine çoğunlukla katıldıklarını belirtmişlerdir. Buradan müdürlerin öğretmenleri yaptıkları işlerden ve başarılarından dolayı takdir ettiği sonucuna ulaşılabilir. 5. maddeye göre 34 kişi müdürlerinin başarının tüm öğretmenlere ait olduğu inancına çoğunlukla katılmışlardır. Bunun ışığında müdürlerin okul başarısını birkaç öğretmene atıf etmek yerine tüm öğretmenlere ait olduğunu onlara hissettirmiştir. 6. maddeye göre 35 kişi müdürlerinin herhangi bir konuda kendilerinin görüşlerini dikkate aldığını çoğunlukla katılmışlardır. Buna göre müdürleri kararlarında bireysel görüşleri ışığında değil tüm öğretmenlerin görüşlerini alarak bir yol izlemektedir. Bu alt boyutun son maddesine göre 35 kişi çıkan problem karşısında müdürlerinin çözüm önerilerinde bulunmasına çoğunlukla katılmışlardır. Bu bağlamda müdürlerin işbirliği içerisinde sorunları çözdüğü görülmektedir. Yağ (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenler tarafından en çok algılanan yönetim tarzının işbirlikçi olduğu saptanmıştır. İlgili alanyazın da incelendiğin de birçok araştırmacı benzer sonuçlara ulaşmıştır ve öğretmenler tarafından algılanan ve tercih edilen yönetim biçiminin işbirlikçi yönetim tarzı olduğu görülmüştür.

Dördüncü alt amaca ilişkin bulgularda "Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunun maddelere düşük düzeyde olumlu cevap verdiği saptanmıştır. 8. maddeye göre 30 kişi müdürlerinin hatalara hoşgörü göstermeyeceğini

hissettirmesine hiç katılmamışlardır. Bu bağlamda öğretmenler müdürlerinin hatalarına hoşgörü gösterdiklerini hissetmiştir. 9. maddeye göre 31 kişi müdürlerinin iletişimlerinde ast-üst ilişkisini benimsediğine orta düzeyde katılmışlardır. Buna göre okul müdürleri genel itibari ile ast-üst ilişkisine önem vermektedir. 10. maddeye göre 24 kişi müdürlerinin ilişkilerinde baskın olduklarına hiç katılmıyorum, 24 kişi ise kısmen katılıyorum yanıtını vermişlerdir. Genel itibari ile okul müdürleri öğretmenlerle ilişkilerinde baskın bir tavır takınmamaktadır. 11. maddeye göre 44 kişi müdürlerinin ilişkilerinde katı olduğuna dair görüşe hiç katılmamışlardır. Bu bağlamda okul müdürleri ikili ilişkilerde katı bir davranış sergilemediği görülmektedir. 12. maddeye göre 40 kişi okul müdürlerinin bulunduğu konumdan dolayı öğretmenlerin kendine itaat etmesini beklediğine dair görüle hiç katılmamışlardır. Buna göre müdürler bulunduğu konumdan ötürü bir itaat beklememektedir. 13. maddeye göre 63 kişi müdürlerinin emir verici bir tarz kullandığına dair görüşe hiç katılmamışlardır. Bunun ışığında müdürlerin emir verici tarz kullanmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu alt boyutun son maddesine göre 71 kişi okul müdürlerinin karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuştuğuna dair görüşe hiç katılmamışlardır. Buna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul müdürleri karşılıklı konuşmada yüksek sesle konuşmadıkları ortaya çıkmaktadır. İşbirlikçi yönetim tarzını çoğunlukla benimseyen bir müdürün otoriter davranışlar sergilemediği ilgili alanyazında da belirtilmiştir.

Beşinci alt amaca ilişkin bulgularda "Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunun maddelere çok düşük düzeyde olumlu cevap verdiği saptanmıştır. Madde 15'e göre 63 kişi müdürlerinin sorunlarını çözmeyi ertelediğine dair görüşe hiç katılmamışlardır. Buna göre müdürler çoğunlukla sorunları zamanında çözmeyi tercih etmektedir. Madde 16'ya göre 64 kişi müdürlerinin sorunları görmezden gelmesine hiç katılmamışlardır. Yanıtların ışığında okul müdürleri sorunların farkındadır. Madde 17'ye göre 68 kişi müdürlerinin eğitimle ilgili sorunlara dair görüş bildirmediğine dair görüşe hiç katılmamıştır. Buna göre müdürleri eğitimle ilgili görüş ve fikir bildirdiği ortaya çıkmıştır. Madde 18'e göre 62 kişi okul müdürlerinin kendilerine şiir görünmesine hiç katılmamışlardır. Madde 19'a göre 72 kişi müdürlerinin okulun başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmediği görüşüne hiç katılmamıştır. Bu yanıtlara göre okul müdürleri okul düzeyinin başarısını önemsemektedir. Madde 20'ye göre öğretmenler müdürlerinin okulun eksiklerinin farkında olmadıklarına dair görüşe 69 kişi ile hiç katılmamıştır. Bu boyutun son maddesine göre 39 kişi müdürlerinin çalışan ve çalışmayan ayrımı yapmadığına dair görüşe hiç katılmamıştır.

Altıncı alt amaca ilişkin bulgularda "Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin karşı koyucu yönetim tarzına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunun maddelere düşük düzeyde olumlu cevap verdiği saptanmıştır. Madde 22'ye göre 74 kişi müdürlerinin yeni bir faaliyet yapmasına hiç karşı çıkmadıklarını belirtmiştir. Madde 23'göre 53 kişi müdürlerinin rutinlerinin dışına çıkmayı istemediklerine hiç katılmamışlardır. Madde 24'e göre 67 kişi müdürlerinin sanki her girişimlerinin sonunda sorun çıkacakmış gibi davranmasına ait görüşe hiç katılmamışlardır. Madde 25'e göre 34 kişi müdürlerinin kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz görüşüne hiç katılmamışlardır.

Yedinci alt amaçta "Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzıyla diğer tarzlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? " sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzı değerleri ve Paired-Samples T testi değerleri incelenmiştir. Sonuçlara göre okul müdürlerinin en çok benimsedikleri yönetim tarzının işbirlikçi olduğu ortaya konmuştur. Sarı, Yıldız ve Canoğulları'nın (2019) araştırmasında da okul müdürlerinin yönetim tarzlarında en yüksek ortalamanın işbirlikçi yönetim tarzına ait olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzı ile daha az benimsedikleri otoriter yönetim tarzının p değerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca en az benimsedikleri ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı ile işbirlikçi yönetim tarzı ile de p değerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Alanoğlu ve Demirtaş'ın (2019) araştırması da buna paralellik göstererek okul müdürlerinin en çok işbirlikçi, düşük seviyede otoriter, çok düşük düzeyde de ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç

Bulgular ışığındaki araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri işbirlikçi yönetim tarzı ile orta düzeyde olumlu yönde olmuştur. Ortaöğretim öğretmenlerinin müdürleri ile ilgili en çok katıldıkları madde "Müdürümüz yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder" maddesidir olmuştur. Ortaöğretim öğretmenlerinin müdürleri ile ilgili en az katıldıkları madde "Müdürümüz yeni bir faaliyet yapılmasına karşı çıkar" maddesi olmuştur. Ortaöğretim müdürlerinin en fazla işbirlikçi yönetim tarzını benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzına ilişkin görüşleri düşük düzeyde olumlu olmuştur. Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzına ilişkin görüşleri çok düşük düzeyde olumlu olmuştur. Ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin karşı koyucu yönetim tarzına ilişkin görüşleri düşük düzeyde olumlu olmuştur. Ortaöğretim müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzı ile otoriter yönetim tarzı arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ortaöğretim müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzı ile ilgisiz yönetim tarzı arasında anlamlı bir

fark bulunmaktadır. Ortaöğretim müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzı ile karşı koyucu yönetim tarzı arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Öneriler

Araştırmaya iki farklı boyutta öneri getirilebilir. Birincisi araştırmaya yönelik öneriler, ikincisi ise uygulamaya yönelik önerilerdir. Araştırmaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Çalışma grubuna çevrim içi yollardan ziyada yüz yüze uygulama yapılabilir.
2. Farklı il ya da ilçelerde bulunan öğretmenlerle çalışma yapılabilir.
3. Avrupa veya dünya genelinde kapsamlı bir çalışma yapılabilir.
4. Nitel araştırma tekniklerine başvurarak detaylı bulgular elde edilebilir.
5. Araştırma ilköğretim veya okul öncesinde de uygulanabilir.
6. Özel okullardaki öğretmenlerin de görüşleri alınabilir.
7. Konu ile ilgili okul yöneticilerinin de görüşleri alınan nitel veya nicel bir çalışma yapılabilir.
8. Sürece göre ölçme araçları arttırılabilir.
9. Yaş, cinsiyet, mesleki kıdem gibi bağımsız değişkenler ile arasındaki anlamlı farklılıklar kullanılabilir.
10. Farklı unsurlarla (motivasyon, örgüt kültürü, iletişim gibi) yönetim tarzları arasında ilişki kurulabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Okul yöneticilerinin işbirlikçi yönetim tarzını daha çok benimseyip daha iyiye gitmeleri için bilgi, beceri ve tecrübelerinin artırımı sağlanabilir.
2. İşbirlikçi yönetim tarzının daha etkili uygulanabilmesi için, öğretmenlerin karar alınımına daha etkin katılmaları sağlanabilir.
3. Okul ikliminde iletişimin arttırılması ve sürekliliğin elde edilmesi için hizmet içi eğitim etkinlikleri yapılabilir.
4. Okul yöneticilerine öğretmenler tarafından en çok tercih edilen işbirlikçi yönetim tarzıyla ilgili daha çok bilgi verilebilir ve diğer yönetim tarzlarının dezavantajlarından bahsedilebilir.
5. Okul yöneticileri öğretmenlerle ilişkilerinde baskın olmama hususunda daha bilinçlendirilmelidir.
6. Okul yöneticilerinin öğretmenlere rehber olma ve güvenilir ilişkiler kurma hususunda daha sağlam ilişkiler kurması sağlanabilir.
7. Öğretmenlerin okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzına ilişkin görüşlerinin arttırılması için okul yöneticileri daha fazla faaliyette bulunabilir.

Kaynakça

Agrusa, J. & Lema, J.D. (2012). An examination of mississippi gulf coast casino management styles with ımplications for employee turnover, *UNLV Gaming Research& Review Journal*, 11 (1), 13-26.

Akçay, P. (2020). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarının değerler çerçevesinde incelenmesi, *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, ss. 19 – 32.

Alanoğlu, M & Demirtaş, Z. (2019). Bürokratik okul yapısı ile müdür yönetim tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 48, ss. 199-213.

Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin karara katılma, örgütsel adalet, iş doyumu ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi.

Al-Safran, E., Brown, D. & Wiseman, A. (2016). *The effect of principal's leadership style on school environment and outcome*, Kuwait University, The University of Tulsa, Lehigh University.

Aytürk, N. (1999). Yönetimde yetki devri ve imza yetkileri. *Amme İdaresi Dergisi*, C. 33.

Bakan, İ., & Bulut, Y. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *5*(9), 62-*89.*

Barraclough, T. (1973). *Management styles. Educational management review*. Oregon Univ: Eugene.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel.

Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eren, E. (2008). *Yönetim ve organizasyon: çağdaş ve küresel yaklaşımlar.* İstanbul: Beta Yayınları.

Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Fayol, H. (2016). *Genel ve endüstriyel yönetim*. Çolakoğlu, M.A. (Çev.). 5. Baskı, Ankara: Adres Yayınları.

Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2007). *Sosyal psikoloji* (Çev. İ. Yıldız ve A. Gelmez). Ankara: Ütopya Yayıncılık.

Karagöz, Y. (2021). *Spss amos meta uygulamalı nitel-nicel karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Karataş, H. (2020). *Okul Müdürü Yönetim Tarzları İle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lileka, M. (2017). *An İnvestigation Of The Effects Of School Leadership On Learners*. Achievements İn The Oshikoto Region: Education Directorate.

Lundy, J. L. (1957). *Effective industrial management.* NY: Macmillan

Okutan, M. (2003). Okul müdürlerinin idari davranışları. Milli Eğitim Dergisi, 157.

Özgür, B. (2011). Yönetim tarzları ve etkileri. *Maliye Dergisi*, 16(1), 215-230.

Sarı, M., Yıldız, E. & Canoğulları, E. (2019). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10).

Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics: the psychology of small group behavior*. New York: McGraw Hill.

Terry, G.R. (1972). *Principles of management.* R. D.: Irwin

Terzi, A. R. & Kurt, T. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi*. Milli Eğitim Dergisi,33(166).

Uche, N. & Timinepere, C. O. (2012). Management styles and organizational effectiveness: an appraisal of private enterprises in eastern Nigeria. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(9), 198-204.

Ulukan, H. (2017). *Yönetim Tarzlarının Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokullarındaki İnformal İletişim Kanallarına Etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457.

Üstüner, M. & Abdurrezzak, S. (2020). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1).

Yağ, T. (2019). *Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları İle Hesap Verebilirlik Yönelimleri Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, M. (2016). Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının sosyo demografik faktörleri bağlamında incelenmesi: Kadın yöneticiler üzerinde bir araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, *5*(15), 293-313.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Ses Çıkartma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Necati CEMALOĞLU
Gazi Üniversitesi

Eda AKDOĞAN
MEB

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile ses çıkartma davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aksaray ili merkez ilçe sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokulda görev yapan 218 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yordayıcı ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ve Polat (2007) tarafından öğretmenlere uyarlanan "Örgütsel Adalet Ölçeği" ve Gürler (2018) tarafından Türkçe'ye çevrilen ve öğretmenlere uyarlanan 'Çalışan Sesliliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algısının yüksek düzeyde olduğu; öğretmenlerin çalışan sesliliği davranışının yüksek düzeyde olduğu; öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile çalışan sesliliği arasında pozitif yönlü ilişki olduğu; örgütsel adaletin çalışan sesliliği davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel davranış, örgütsel adalet, ses davranışı

Giriş

Eğitim öğütleri giderek karmaşıklaşmakta ve okul yöneticileri kararlar alırken daha fazla zorlanmaktadır. Öğretmenler bu karmaşıklığın giderilmesinde ve okul ile ilgili sıkıntıların çözümünde daha aktif ve katılımcı bir paydaş olmaktadır. Öğretmenler örgüt içindeki uyumsuzlukların çözümünde, eylemlerin gerçekleştirilmesinde, alınan kararların uygulanmasında ya okul yöneticilerini destekleyerek konuşur ya da tamamen sessiz kalmayı tercih edebilir. Örgütün gelişimi ve ilerlemesi için çalışanlar bilgi ve deneyimlerini örgüte aktararak sorunlara yeni, yaratıcı ve etkin çözümler üretebilir (Kulualp, 2016). Araştırmalar sergilenen örgütsel davranışa göre bireylerin örgüt yararına olacak eylemlerde bulunduğunu göstermektedir. Çalışanlar örgüte güven duyduklarında örgüt yararına konuşma eğiliminde olurlar ve yapılan uygulamaları desteklerler (Gao vd., 2011). Çevresinde yaşanan olaylarda söz hakkı olan, kararlara katılımı desteklenen bireyler örgütte yaşanan olaylara duyarsız kalmamakta her türlü fikir, görüş ve önerilerini beyan etmektedir (Kulualp, 2016). Örgüt içinde adalet önemli bir motivasyon kaynağıdır. Örgüt içinde adil davranışlar sergilenmediğinde bireyler örgüt aleyhinde davranış gösterebilir hatta muhalif davranışlarda bulunabilirler (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010). Bu bağlamda örgütsel adalet algısının bireylerin ses davranışında etkili olduğu söylenebilir.

Çalışan sesliliği davranışının paternalist liderlik (Özyılmaz ve Oral Ataç, 2018), iletişim doyumu (Özbolat ve Şehitoğlu, 2018), kişiler arası güven (Derin, 2017), karanlık liderlik (Zengin, 2019), psikolojik güvenlik (Baş, 2019), hizmetkar liderlik (Akgemci ve Kalfaoğlu, 2019) gibi bir çok değişkenle ilişkisi ortaya konmuştur. Ayrıca örgütsel adalet algısının ise örgütsel muhalefet (Kavak ve Kaygı, 2018), örgütsel güven ve yıldırma (Demirdağ, 2017), iş performansı (Doğan, 2018), örgütsel bağlılık (Önder, 2017; Yalçıntaş ve San, 2017), örgütsel vatandaşlık (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019), örgütsel sessizlik (Gökyıldırım Durmuş, 2019) gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu görülmektedir.

Örgütsel adalet algısının ses çıkartma davranışı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Acaray (2020) tarafından yapılan çalışmada örgütsel adaletin alt boyutlarından etkileşimsel adalet ile seslilik arasında bir ilişki saptanmıştır. Farklı şirketlerde çalışanlar ile yapılan çalışmada ise örgütsel adalet ile seslilik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Efe, 2018; Turgut ve Agun, 2016). Alan yazın incelendiğinde çalışanların örgütsel adalet algıları ile örgütsel sessizlik davranışı arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır (Meydan vd., 2016; Önder, 2017; Ünlü vd., 2015). Bu negatif ilişki durumu adalet algısının seslilikle olan ilişkisini gösterebilir. Fakat örgütsel adalet ile ses çıkarma davranışı arasında ki ilişkiyi inceleyen oldukça az çalışma bulunmaktadır (Oral Ataç, 2020).

Ses çıkartma davranışının çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmesine rağmen örgütsel adalet ile ilişkisini inceleyen araştırmalara çok fazla rastlanmamıştır. Bu açıdan ilgili çalışmanın alan yazına katkı sağlaması ve var olan bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin alınan kararları desteklemesi, katılımcı bir anlayışla bilgi birikimini paylaşması; olumlu örgüt ikliminin yaratılması ve örgütün değişimi ve gelişimi için oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın okul yöneticilerine rehberlik etmesi beklenmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile ses çıkarma davranışları arasındaki ilişki incelenecektir. Bu doğrultuda ise aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur;

H_1: Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile çalışan sesliliği arasında anlamlı ilişki vardır.

H_2: Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adaletin çalışan sesliliği üzerinde anlamlı etkisi vardır.

Kavramsal Çerçeve

Örgütsel Adalet

Adalet örgüt içinde bireylerin en kolay hissettiği, gözlemlediği davranışlardadır. Bireyler katkı- çıkar kıyaslaması yaparak aldığı kararları şekillendirir. Bu sadece maddi bir kazançla ilgili olmayan ayrıca örgüt içindeki bireylerin kişisel ihtiyaçlarına yönelik adalet algılarını da içine alan bir kıyaslamadır (Yeniçeri vd., 2009). Örgütsel adalet hakkaniyetin önemini tanımlayan ve vurgulayan önemli bir kavramdır (Greenberg ve Bies, 1992). Birey örgüte kattığı değer ile örgütün ona kattığı değeri hesaplar ve bunu diğer örgüt üyeleri ile karşılaştırır. Eğer bu kıyaslama eşit çıkarsa birey örgütte adalet olduğuna inanır (Önderoğlu, 2010). Okul içinde ki ilişkilerin adilliği, kaynakların dağıtımı, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları adaletin varlığının işaretleridir. Örgütsel adalet okul yöneticisi-öğretmen, öğretmen- öğretmen ilişkilerinin gücünün belirlenmesinde önemli rol üstlenir (Cansoy ve Polatcan, 2018). Örgütsel adalet çalışanların örgüt içindeki davranışları ne kadar adil algıladığı ve bu algının örgüt açısından sonuçlarını içerir. Çalışanların adalet algısı çalışanların iş tatmini ve örgütün etkin bir şekilde çalışması için önemlidir (İşcan ve Sayın, 2010). Bu durumda örgütsel adalet çalışanları motive eden bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örgütsel adalet dağıtımsal, etkileşimsel ve işlemsel olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyut farklı yönetsel faaliyetlerin sonucu olduğu için bu boyutları ayrı olarak ele almak gerekir (Cropanzano vd., 2007). Dağıtımsal adalet daha çok bireylerin aldıkları sonuçlar ile ilgilidir (İçerli, 2010). Burada etkili olan eşitlik teorisidir. Bu boyut işyerinde tüm çalışanlara eşit muamele edilmediği düşüncesinden türemiştir. Bireyler örgüte katkıları sonucunda adil pay alıp almadıkları ile ilgilenir. Eğer adil bir dağıtım olmazsa birey iş yavaşlatabilir (Cropanzano vd., 2007; Yıldırım, 2007). Etkileşimsel adalet kararların alımında saygılı, dürüst davranma ile ilgili bir kavramdır. Bu kavram örgüt içinde korku ve kızgınlığı azaltarak gerilimi yok eder (Acaray, 2020). En yalın ifade ile bir kişinin diğerine nasıl davrandığını ifade eder. Özür dileme, nezaketli olma, saygı gibi unsurlar etkileşimsel adaleti etkiler (Cropanzano vd., 2007). İşlemsel adalet ise çalışanlar için önemli bir motivasyon kaynağı olan, yöneticilerin karar vermede uyguladıkları sürecin adilliği ile ilişki bir kavramdır (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010). Dağıtımsal adalet ile ilişki olan daha çok sonuca ulaştıran süreçte kullanılan yöntemlerin adilliğidir (Rai, 2015). İşlemsel adaleti açıklarken basit düşünmemek durumu çok yönlü ele almak önemlidir. Çünkü süreçte karar vericilerin motivasyonu, dürüstlüğü ve önyargısı sorgulanır (Lind ve Tyler, 1988). Adil etkileşim kişilerarası ilişkilere yönelik olduğunda uygulamanın belirli yönleri adil olarak algılanırken belirli bir kısmı algılanmaz (Yıldırım, 2007). Dağıtımsal adalete ilişkin algı olumlu ise etkileşimsel ve işlemsel adalet de olumlu algılanır. Eğer kaynaklar adil dağıtılmıyorsa prosedürel işlemler aksar ve çalışanlar arasında ilişki olumsuz etkilenir (Uludağ vd., 2019). Bu bağlamda örgütsel adaletin her bir alt boyutu örgüt içi iletişimde oldukça önemlidir.

Çalışan Sesliliği

Ses davranışı, düşünce ve duyguları açığa çıkarma, dışarıdan açıkça anlama fırsatı bulunamayan davranışları dil ve konuşma eylemi ile ifade etme sürecidir. Seslilik sessizliğe nazaran daha zengin ipuçları ve fikir vererek belirsizliği ortadan kaldırır. Beden dili ile birlikte daha fazla çıkarım yapmaya yol açar (Van Dyne vd., 2003). Seslilik olumlu durumu ifade eden, eleştirmek yerine iyileştirme niyetiyle ifade edilen zorunlu olmayan bir davranıştır (Van Dyne ve Le Pine, 1998). Seslilik davranışı sessizlik davranışına göre ortaya çıkması daha zor bir davranıştır denilebilir.

Ses davranışı örgütsel gelişimi sağlamak için işle ilgili konularda fikirlerin, önerilerin, kaygıların isteğe bağlı olarak iletilmesidir (Morrisen, 2011). Örgütlerin uzun süre hayatta kalması için inovasyona ihtiyacı vardır. Eğer bireyler fikir ve çözümler üretir fakat paylaşmaya isteksiz olursa inovasyon durur (Van Dyne ve Le Pine, 1998). Seslilik; çalışanların örgüt içinde gerekli gördüğü değişimin yaşanması adına yönetime isteklerini kendi içsel motivasyonları ile iletmesidir (Özbolat ve Şehitoğlu, 2018). Ses terimi yukarı doğru bir sesi tanımlar (Weiss vd., 2018). Ses, gruba ya da kuruluşa fayda sağlamaya yönelik değişik öneriler üzerinde durur. Ses bir iletişim davranışıdır. Yukarı aşağı ve yatay olarak yönlendirilse de özellikle yukarı yönlü sese odaklanmak gerekmektedir (Botero ve Van Dyne, 2009). Bu bağlamda seslilik inavosyanın önemli bir öncüsüdür denebilir.

Sesli davranışları değişim önerileri ve memnuniyet içeren bir kavram olarak şikayetten farklıdır. Ses davranışı kurumun dışından değil içinden gelen yapıcı önerilerdir. Çalışanlar örgütten memnuniyet duyduklarında örgüte bağlılık hisseder, örgüt değerli hale gelir. Bu durum, çalışanların değişim için fikir geliştirmesi ve bunu ifade etmesine zaman ayırıp karşılık vermesi ile sonuçlanır (Van Dyne ve Le Pine, 1998). Seslilik davranışı olumlu bir davranış biçimi diyebiliriz.

Ses davranışı üç ayrı şekilde gerçekleşebilir. Van Dyne vd. (2003) ses davranışını kabullenici, savunmacı ve destekleyici ses şeklinde sıralamıştır;

Savunmacı ses, kişinin işle ilgili düşüncelerini kendini koruma amacı güderek dile getirmesi, sorumluktan kaçması ve kişinin kusurlu işini kapatmak için kullandığı, temelinde korku barındıran ses türüdür. Kabullenici ses,

bireylerin kendini göstermek için düşük öz yeterliğe sahip olarak daha çok grupla anlaşma fikrini barındıran ses türüdür. Destekleyici ses; işle ilgili fikir ve düşünceleri işbirliği ve uyum içinde dile getirerek gruba bağlı konuşmayı ifade eden ses türüdür.

Sessizlik davranışı örgüt içinde yanlış anlaşılmalara, yorumlamalara ve iletişim kanallarının zarar görmesine neden olur (Van Dyne vd., 2003). Çalışanlar yenilikçi uygulamalar düşündüklerinde insiyatif almak isteyebilirler fakat buna değmeyeceğini düşünüp sessiz kalabilirler. Çalışanlar seslilik göstererek, kuruluşlarında liderlik rollerini üstlenebilirler. Çalışanın sesi ile liderliğin yetkinliği bağlantılı olduğundan denetim otoriteleri ve yöneticilerin personel ile açık, net ve ustaca iletişim kurması gerekir (Travis vd., 2011). Hiyerarşinin aşağısında olanların üstlerden gelen eylemleri ve görüşleri sorgulaması anlamına gelir. Çalışanlar genellikle hiyerarşik engeller nedeniyle fikir ve kaygılarını dile getirmekte isteksiz davranırlar. Bu nedenle takım liderleri biz dili kullanarak ekip üyelerinin alternatif fikirlerini veya endişelerini dile getirmesi için çalışır (Weiss vd., 2018). Liderlerin sergilediği davranışlar çalışanların örgüte güven duymalarına neden olarak seslilik üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Gao vd., 2011). Liderlik özellikleri ile seslilik arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır (Van Dyne ve Le Pine, 1998). Buna göre liderlik davranışları seslilik üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır.

Okullar sürekli değişimin yaşandığı günümüz toplumunda değişikliklere uyum sağlamak zorundadır. Bu nedenle okullarda yeni bilgiler üretmek ve uygulamak çok önemlidir. Liderler çalışanların sesi için okullarda uygun ortam yaratmalıdır. Etik liderler okulda güven ortamının oluşmasını sağlar ve bu durum ses davranışları için temel koşul sağlar (Kulualp, 2016). Örneğin ahlaki liderlik ve çalışan sesi arasındaki pozitif ilişki vardır. Çalışanlar liderlerinden daha fazla bilgi aldıklarından ses çıkarmaya daha istekli hale gelmektedirler (Chan, 2014). Bu bağlamda liderin örgüt içindeki davranışları çalışanların tepkilerini yani sesliliğini ya da sessizliğini etkileyebilir.

Sonuç olarak liderlik davranışları; örgütsel adalet, örgütsel güven gibi örgütsel davranışlar, bireylerin olumlu fikir ve düşüncelerini örgütün yararına sunmasına neden olmaktadır. "Örgütsel adalet örgüt içinde çalışanların iş yerinde ne kadar adil davranıldığı konusundaki algılarını ve bu algının örgütler açısından diğer sonuçları nasıl etkilediğini içeren bir kavramdır" (İşcan ve Sayın, 2010). Örgütte hissedilen adalet arttıkça çalışanların sessizlik davranışları azalmakta ve çalışanlar örgütte ses çıkarma davranışı sergilemektedirler (Taşkıran, 2010). Bu bağlamda adil davranışların sonunda seslilik davranışı ortaya çıkabilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel araştırma deseniyle yürütülen araştırmada yordayıcı ilişkisel (korelasyonel) araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasında ki ilişkileri betimlemek amacıyla yürütülen ve ilişkilerin analiz edildiği araştırmalardır (Karakaya, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Aksaray ili merkeze bağlı 36 ortaokulda görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 18 okulda görev yapan 218 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemin evreni temsil etme oranı %90'dır. Veri toplama aracının analizleri sırasında uç değerlere sahip olan 4 ölçek çıkarılarak toplam 214 öğretmeninin ölçeği değerlendirmeye alınmıştır.

Ölçme Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada öğretmenlerin adalet algılarını ölçmek amacıyla Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından öğretmenlere uyarlanan 19 maddeden oluşan "Örgütsel Adalet Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimli adalet olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin öğretmenlere uyarlanan formunda Cronbach Alpha katsayısı .96 olarak çıkmıştır. Mevcut çalışmada Cronbach Alpha katsayısı .979 çıkmıştır. Bu değer uygulanan ölçeğin oldukça güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin ses çıkartma davranışlarını ölçmek amacıyla Van Dyne ve Le Pine (1998) tarafından geliştirilmiş olan ve Gürler (2018) tarafından Türkçe'ye çevrilen ve öğretmenlere uyarlanan tek boyut ve 6 maddeden oluşan çalışan sesliliği ölçeği kullanılmıştır. Gürler (2018) yaptığı çalışmada ölçekte yer alan bir maddeyi ikiye bölerek 7 madde olarak ölçeği uygulamış ve orjinali 7'li likert olan ölçme aracını 5'li likert haline dönüştürmüştür. Van Dyne ve Le Pine (1998) ölçeğin Cronbach Alpha katsayısını 0,93 bulurken Gürler (2018) ise Cronbach Alpha katsayısını 0.851 bulmuştur. Mevcut çalışmada ise Cronbach Alpha katsayısı 0.891 olarak bulunmuştur. Bu değer uygulana ölçeğin oldukça güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Araştırma verileri araştırmacı tarafından örneklemde bulunan okullara gidilerek gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Verilerin analizinde uç değerler atılmış böylelikle çalışmanın geçerlik ve güvenirliğinin artırılması sağlanmıştır. Çalışmamızın çarpıklık basıklık katsayıları normal değerler aralığında çıktığından dolayı verilerin analizinde parametrik analizler kullanılmıştır. Örgütsel adalet algıları ve çalışan sesliliği algılarını saptamak üzere frekans ve ortalama değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca verilerin analizinde basit doğarul regresyon analizi yapılmış ve pearson momenteler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Ölçek, Likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçeğin maddeleri için "çok az", "az", "ara sıra", "çoğu zaman" ve "her zaman" şeklinde 1"den 5"e doğru dereceleme yapılmıştır. "Örgütsel Adalet Ölçeği" ve "Çalışan Sesliliği Ölçeği" nde aritmetik ortalamalar yorumlanırken; aralıklar 1.00-1.79 "çok düşük", 1.80-2.59 "düşük", 2.60-3.39 "orta", 3.40-4.19 "yüksek", 4.20-5.00 aralığı ise "çok yüksek" olarak değerlendirilmiştir. Ölçeklerden alınan düşük aritmetik ortalama, örgütsel adalet ve çalışan sesliliği düzeyinin düşük olmasına, yüksek aritmetik ortalama ise, örgütsel adalet ve çalışan sesliliği düzeyinin yüksek olmasına işaret etmektedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın çözümüne ilişkin bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına yönelik istatistikler Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	n	**X_{ort}**	**Düzey**
Örgütsel Adalet	214	3.72	Yüksek
Dağıtımsal Adalet	214	3.64	Yüksek
İşlemsel Adalet	214	3.66	Yüksek
Etkileşimsel Adalet	214	3.97	Yüksek

Tablo 1'de görüldüğü üzere öğretmenlerin örgütsel adalet algısı (Xort=3.72) yüksek düzeydedir. Örgütsel adalet alt boyutlarına bakıldığında ise etkileşimsel adalet (Xort=3.97), işlemsel adalet (Xort=3.64) ve dağıtımsal adalet (Xort=3.64) algıları yüksek düzeydedir. En yüksek algı etkileşimsel adalet boyutundadır.

Öğretmenlerin çalışan sesliliği algısına yönelik yapılan istatistikler Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Çalışan Sesliliği Davranışına Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	n	**Xort**	**Düzey**
Çalışan Sesliliği	214	4.00	Yüksek

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çalışan sesliliğine yönelik algılarının Xort=4 olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin çalışan sesliliği algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet ile çalışan sesliliği algıları arasındaki ilişkinin ortaya konması, araştırmanın hipotezlerinden bir tanesidir. Araştırmanın H_1 hipotezini test etmek amacıyla öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile çalışan sesliliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak "0.00" olması ilişki olmadığını, 0.70-1.00 arasında olması "yüksek"; 0.70-0.30 arasında olması "orta"; 0.30-0.00 arasında olması ise, "düşük" düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Öğretmenlerin çalışan sesliliği düzeyleri ile Örgütsel adaletin, "dağıtımsal adalet", "işlemsel adalet"

ve “etkileşimsel adalet” boyutlarındaki algıları arasındaki ilişki basit korelasyon analizi hesaplamış ve sonuçlar Tablo 3“de verilmiştir.

H_1: Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile çalışan sesliliği arasında anlamlı ilişki vardır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Çalışan Sesliliği Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Çalışan Sesliliği
Örgütsel Adalet	Korelasyon Katsayısı	.561
	Anlamlılık	.000
	n	214
Dağıtımsal Adalet	Korelasyon Katsayısı	.474
	Anlamlılık	.000
	n	214
Etkileşimsel Adalet	Korelasyon Katsayısı	.569
	Anlamlılık	.000
	n	214
İşlemsel Adalet	Korelasyon Katsayısı	.554
	Anlamlılık	.000
	n	214

Tablo 3’te verilen korelasyon analizleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile çalışan sesliliği arasında (r= .561, p <.05) orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin, örgütsel adaletin alt boyutları açısından incelendiğinde ise dağıtımsal adalet ve çalışan sesliliği arasında (r= .474, p<.05) orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki, etkileşimsel adalet ve çalışan sesliliği arasında (r= .569, p<.05) orta düzeyde, olumlu ve anlamlı ilişki, işlemsel adalet ve çalışan sesliliği arasında (r= .554, p< .05) ise yine orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi reddedilerek alternatif hipotez kabul edilmiştir.

Elde edilen verilere göre katılımcıların örgütsel adalet algılarının çalışan sesliliği üzerinde ki etkisini belirleyebilmek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 4 ‘te gösterilmektedir.

H_2: Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adaletin çalışan sesliliği üzerinde anlamlı etkisi vardır.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı ile Çalışan Sesliği Davranışları arasında ki Regresyon Analizi Sonuçları

Örgütsel Adalet	**B**	**R**	**R^2**	**F**	**t**	**Sig.**
Çalışan sesliliği	.388	.561	.315	97,428	9.871	.000
a.Depent Variable: Çalışan Sesliliği						

Regresyon analizinde elde edilen bulgulara göre çalışan sesliliği davranışının toplam varyansın %31,5’ini açıkladığı ve p< .001 önem seviyesinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile çalışan sesliliğindeki değişimin %31.5’lik kısmı örgütsel adaletteki değişimler ile açıklanmaktadır. F değeri anlamlı bulunduysa modelimiz tamamen anlamlıdır

diyebiliriz. Örgütsel adalette ki bir birim artış çalışan sesliliğin de .315 birimlik artışa neden olacaktır. Bu bulgular örgütsel adalet algısının çalışan sesliliği davranışını pozitif olarak etkilediği görülmektedir. Yani örgütsel adalet algısı arttıkça çalışan sesliliği artmakta; örgütsel adalet algısı azaldıkça çalışan sesliliğinin azaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi reddedilerek alternatif hipotez kabul edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, ses çıkartma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları ve ses çıkarma davranışı arasındaki ilişki düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin yüksek; alt boyutlar incelendiğinde ise etkileşimsel adalet algısı düzeyinin dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet algısı düzeyine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularının öğretmenlerin örgütsel adalet algısını inceleyen başka çalışmaların araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir (Baş ve Şentürk, 2011; Kıranlı Güngör ve Potuk, 2018; Köse ve Uzun, 2018; Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman, 2015; Polat ve Celep, 2008). Örgütsel adalet algılarının genel olarak "orta" ya da "yüksek" olduğu görülmektedir. Örgütsel adaletin alt boyutları incelendiğinde en yüksek algının etkileşimsel adalet boyutunda olduğu görülmektedir (Cansoy ve Polatcan, 2018, Girgin ve Vatansever Bayraktar, 2017; Yeniçeri, Demirel ve Seçkin, 2009; Yıldırım, 2007). Uludağ ve diğerleri (2019) yapmış olduğu çalışma da çalışanların örgütsel adalet algısını orta düzeyde bulmuştur. Girgin ve Vatansever Bayraktar (2017) öğretmenlerin yöneticiye duydukları örgütsel adalet algısını inceledikleri çalışmasında örgütsel adalet algısını orta düzeyde, alt boyutlar içinde etkileşimsel adalet boyutunun diğer boyutlardan daha yüksek düzeyde olduğunu saptanmışlardır. Alanoğlu ve Demirtaş (2019) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise öğretmenlerin örgütsel adalet algısının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Demirdağ (2017), ücretli öğretmenler ile yaptığı çalışmada ise örgütsel adalet algısını yüksek düzeyde bulurken alt boyutlarda ise en yüksek işlemsel adalet algısı boyutunda bulmuşlardır. Bu bağlamda, mevcut araştırmadan elde edilen sonuçların ilgili alanyazın ile örtüştüğü söylenebilir.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin çalışan sesliliği düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum okullarda öğretmenlerin sessiz kalmadıkları ve olumlu veya olumsuz eleştirilerde bulundukları şeklinde yorumlanabilir. Sağnak (2017) etik liderlik ve öğretmenlerin ses davranışları arasında ki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmada öğretmen sesliliğini yüksek düzeyde bulmuştur. Aygün ve Özen (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim söz konusu olduğunda hiç çekinmeden görüşlerini dile getirdiği, sesliliğin birlik beraberlik duygusunu artırmada aracı olduğu ve sesliliğin okul niteliğini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Moçoşoğlu (2019) yılında okullarda yaptığı çalışmada çalışan sesliliğini orta düzeyde saptamıştır. Bu durum günümüzde çalışanlar lehinde bir durum sergilendiğinin ve bireylerin etki altında kalmadan düşüncelerini dile getirebildiğinin bir göstergesi olarak algılanabilir. Ayrıca yapılan çalışmalarda güç mesafesinin (Karabey ve Alioğulları, 2020) ve katı hiyerarşik yapının (Bulut ve Meydan, 2018) ses çıkartma davranışını olumsuz etkilemediği görülmektedir Kişiler arası ilişkilerin kuvvetli olması, toplum yararına hareket etme duygusu gibi kültürel özellikler eğitim söz konusu olduğunda öğretmenlerin ses çıkartma davranışını olumlu etkiliyor olabilir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında örgütsel adalet ile çalışan sesliliği arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca örgütsel adalet alt boyutları incelendiğinde yine orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumda kurumlarda adaletli bir yaklaşım olduğunda öğretmenlerin kurumu destekleyecek nitelikte olumlu söylemler ve davranışlar içerisinde olabileceği sonucu çıkarılabilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde örgütsel adalet ve sessizlik arasında negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır (Ünlü ve diğerleri, 2015). Önder (2017) öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel adalet algısı arasında orta düzeyde negatif ilişki bulmuştur. Bu durumda kurumda adalet algısı azaldıkça sessizlik artmakta seslilik azalmaktadır diyebiliriz. Diğer bir çalışmada ise örgüt yararına seslilik ve örgütsel adalet arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. İşlemsel ve dağıtımcı adalet ile örgüt yararına seslilik arasında çok zayıf pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Kıranlı Güngör ve Potuk, 2018). Acaray (2020) etkileşimsel adaletin seslilik davranışı üzerine etkisini incelediği çalışmasında orta düzeyin üzerinde bir ilişki saptamıştır. Banka çalışanlarının örgütsel adalet algısı ile pozitif ses çıkartma davranışı arasında ki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmada ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptamışlardır (Khalig ve diğerleri, 2019). Bu bağlamda mevcut çalışmanın ilgili alanyazına paralel sonuç gösterdiğini söyleyebiliriz. Bu örtüşmenin nedeni örgütlerde adaletin güveni artırdığı (İşcan ve Sayın, 2010), örgütsel güvenin ise çalışan sesliliğini pozitif etkilediğini söyleyebiliriz. (Derin, 2017). Ayrıca etik liderlik davranışlarının örgütsel adalet (Aykanat ve Yıldırım, 2012; Sağnak, 2017) ve çalışan sesliliğini (Kuzgun, Aktaş ve Güripek, 2013) olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Çünkü etik liderler yüksek ahlaki bir ortam yarattıkları için takipçilerini sadece etik konularda değil işle ilgili diğer süreçler ve deneyimler hakkında görüş belirtmek için teşvik ederler (Avey, Wernsing ve Polonski, 2012).

Sonuç

Seslilik bireyin isteyerek yaptığı sonuçları kendi açısından riskli olabilecek lidere karşı gelme davranışı olarak açıklanmaktadır (Akgemci, Kalfaoğlu ve Erkunt, 2019). Bu durumda kişi kurumda her ne koşul altında olursa olsun adil

davranılacağı konusunda şüphe duymaması onu örgüt içinde her konuda konuşmaya itecektir. Bu nedenle eğitim örgütlerinin daha işler hale gelebilmesi öğretmenlerin kararlara katılarak kendilerini ifade edebilme ortamı bulması onun kuruma olan bağlılığını artırarak kurumum gelişmesinde öncü olmasını sağlayacaktır.

Eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerin örgütün amaçları doğrultusunda çalışması ve örgütü bu noktada desteklemesi oldukça önemlidir. Olumlu bir okul ikliminde çalışan öğretmenler bulundukları örgütü daha verimli çalışan bir kurum haline getirebilmek için düşündüklerini söylemekten ve gerektiğinde örgütü destekleyecek olumlu olumsuz eleştiriler yapmaktan kaçınmaması gerekmektedir. Eğitim örgütünde çalışan öğretmen sessizleştiğinde ve hiçbir şekilde örgüt hakkında yapıcı konuşmadığında örgütün ilerlemesi söz konusu değildir. Bu nedenle öğretmenlerin ses çıkartma davranışı gerçekleştirebilmeleri için adil, eşitlikçi, yıldırma davranışlarının olmadığı bir kuruma ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu çalışmada örneklemin sadece ortaokulda görev yapan öğretmenlerden seçilmesi önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir. Çalışmanın diğer bir sınırlığı ise öğretmenlerden alının geri dönüt düzeyinin beklen düzeyin altında kalmasıdır. Daha sonra bu konu ile ilgili araştırma yapmayı isteyenler daha geniş bir örneklem grubuyla çalışabilir. Ayrıca ses çıkartma davranışının liderlik stilleri, örgüt kültürü, örgütsel vatandaşlık ile olan ilişkisi eğitim örgütleri bağlamında çalışılabilir.

Kaynakça

Acaray, A. (2020). Etkileşimsel adaletin çalışanların seslilik davranışı üzerine etkisi: negatif duyguların aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi,* 12 (1), 663-675.

Akgemci, T., Kalfaoğlu, S. ve Erkunt, N. (2019). Hizmetkâr liderlik davranışlarının çalışan sesliliğine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi,* 9(2), 757-771.

Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2019). The effect of teachers' participation in decision making on organizational justice perceptions. *Journal of Educational Reflections*, 3(1), 1-10.

Avey, F.B., Wernsing, T. S. & Palanski, M. E. (2012). Exploring the process of ethical leadership: the mediating role of employee voice and psychological ownership. *Journal of Business Ethic,*107, 21-34.

Aygün, B. ve Özen, H. (2019). Öğretmenlerin çalışan sesliliğine yönelik algılarının incelenmesi: Fenomenoljik yaklaşım. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 4 (2), 1-21.

Aykanat, Z. ve Yıldırım, A. (2012). Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 260- 274.

Baş, Ş. (2019). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri, psikolojik güvenlik algıları ile öğretmen sesliliği arasındaki ilişki* (Yaımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.

Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,*17 (1), 29-62.

Botero, I. C. & Van Dyne, L. (2009). Employee voice behavior interactive effects of lmx and power distance in the United States and Colombia. *Management Communication Quarterly*, 23(1), 84-104.

Bulut, H ve Meydan, C. (2018). Liderlik tarzlarının çalışanların ses verme davranışına etkisi: kamuda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 73 (1), 223-244.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı- istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum (13. Baskı),* Pegem Akademi.

Cansoy, R. ve Polatcan, M. (2018). Türkiye'de okullarda örgütsel adalet araştırmaları: ampirik araştırmalara bir bakış. *Turkish Studies,* 13(4), 163-184.

Chan, S. CH. (2014). Paternalistic leadership and employee voice: Does information sharing matter? *Human Relations,* 67(6), 667 –693.

Cihangiroğlu, N. ve Yılmaz, A. (2010). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütler için önemi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 194-213.

Cropanzano, R., Bowen, D.E. & Gilliland, S.W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 34-48.

Demirdağ, S. (2017). Ücretli öğretmen algılarına göre ilkokul yöneticilerinin örgütsel adalet, örgütsel güven ve yıldırma davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (1), 132-153.

Derin, N. (2017). İşyerinde kişiler arası güven ile işgören sesliliği arasındaki ilişkide psikolojik rahatlığın aracılık rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15 (30), 51-68.

Doğan, H. (2018). Örgütsel adalet algısı ile iş performansı arasındaki ilişki. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2),26-46.

Efe, D. (2018). *Algılanan örgütsel adalet ile örgütsel sessizlik ve seslilik arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi.

Gao, L., Janssen, O. & Shi, K. (2011). Leader trust and employee voice: The moderating role of empowering leader behaviors. *The Leadership Quarterly*, 22, 787–798.

Girgin, S. ve Vatansever Bayraktar, H. (2017). Öğretmenlerin yöneticiye duydukları örgütsel adalet algısının incelenmesi. *Turkish Studies*, 12 (4), 217-238.

Gökyıldırım Durmuş, H. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.

Gürler M. (2018). *Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi ile işle bütünleşme ilişkisinde çalışan sesliliğinin aracılık etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi.

Greenberg, J. & Bies, R.J. (1992) "Establishing the role of empirical studies of organizational justice in philosopical ınquiries into business ethic. *Journal of Business Ethics*, 11(5-6), 433-444.

İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5 (1), 67-92.

İşcan, Ö.F & Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24 (4), 195.

Karabey, C. ve Alioğulları, N. (2020). Etik liderlik, politik beceri ve güç mesafesi yöneliminin çalışan sesliliğine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (Aralık Özel Sayı) , 37-56.

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (ss, 57-83 içinde). Anı Yayıncılık.

Kavak, O. ve Kaygın E. (2018). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi,* 4(1), 33-51.

Khaliq Alvi A., Lashari R. H. , UR Rehman S., Kaur P. & Jawaid A. (2019). The impact of organizational justice on organizational performance in view point of employee voice. *European Online Journal of Natural and Social Sciences, 8(4),* 624-641.

Kıranlı Güngör, S. ve Potuk, A. (2018). Öğretmenlerin mobbing, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları ve aralarındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (3), 723-742.

Köse, A. ve Uzun, M. (2018). Kendini işe verme ile algılanan örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 24(3), 483-528.

Kulualp, H.G. (2016). Çalışan sesliliği ile bazı kişisel ve örgütsel özellikler arasındaki ilişkinin belirlenmesi: öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 16 (4), 745-761.

Kuzgun, O. A., Aktaş, E. ve Güripek, E. (2013). Çalışanların örgütsel adalet algılarında yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının rolü. *Balıkesir University Journal of Social Sciences Institute*, 16(30), 151-166.

Lind, E. A. & Tyler, T. R. (1988). The social psychology of procedural justice. *Springer Science & Business Media.*

Meydan, C. H., Köksal, K. ve Kara, A.U. (2015). Örgüt içinde sessizlik: örgütsel etik değerlerin etkisi ve adalet algısının aracılık rolü. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 142-15.

Moçoşoğlu, B. (2019). Okullardaki iş yeri ruhsallığı, örgütsel sessizlik ve seslilik arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi.

Morrison, E. W. (2011). Employee voice behavior: Integration and directions for future research. *The Academy of Management Annals*, 5(1), 373-412.

Niehoff, B P. & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36, 527-55.

Oral Ataç, L. (2020). Çalışan sesliliğinin öncülleri ve sonuçları: türkiye örnekleminde gerçekleştirilen araştırmalar bağlamında ilgili yazının genel değerlendirmesi ve bir meta-analiz çalışması. *İşletme Araştırmaları Dergisi,* 12 (2), 1739-1755.

Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (2), 669-686.

Önderoğlu, S. (2010). *Örgütsel adalet algısı, iş aile çatışması ve algılanan örgütsel destek arasında ki bağlantılar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.

Özbolat, G. ve Şehitoğlu, Y. (2018). Çalışan sesliliği ile iletişim doyumu arasındaki ilişki: bankacılık sektöründe bir araştırma. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2 (2), s. 35-49.

Özyılmaz, B. ve Oral Ataç, L. (2019). Paternalist liderlik algısının çalışan sesliliğine etkisi: gıda sektörü çalışanları üzerine bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 26(2), 397-410. DOI:10.18657/yonveek.574425

Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (*Yayınlanmamış Doktora Tezi), Kocaeli Üniversitesi.

Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 307-331.

Sağnak M. (2017). Ethical leadership and teachers' voice behavior: the mediating roles of ethical culture and psyvhological safety. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(4), 1101-1117.

Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin aracı rolü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.

Travis, D. J., Gomez, R. J. & Mor Borak, E.M. (2011). Speaking up and stepping back: examining the link between employee voice and job neglect. *Children and Youth Services Rewie*, 33, 1831-1841.

Turgut, T. ve Agun, H. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkide psikolojik sermaye ve çalışan sesliliğinin ara değişken rolü. *İş'te Davranış Dergisi,* 1 (1), 15-26.

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.

Ünlü, M., Hamedoğlu, A.ve Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (2), 140-157.

Rai, S. (2015). Organizational justice and employee mental health's moderating roles in organizational identification. *South Asian Journal of Global Business Research*,4(1),68-84.

Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*,40, 1359–1392.

Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, 41, 108-119.

Weiss M., Kolbe M., Grote G., Spahn D. R. & Grande B. (2018). We can do it! ınclusive leader language promotes voice behavior in multi-professional teams. *The Leadership Quarterly*, 29, 389-402.

Yalçıntaş, M. ve San, İ. (2017). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik ampirik bir çalışma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 16. UIK Special,* 503-514.

Yeniçeri, Ö., Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2009). Örgütsel adalet ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki: imalat sanayi çalışanları üzerine bir araştırma. *KMU İİBF Dergisi.* 11(16), 83-99.

Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(1).

Zengin, Y. (2019). Karanlık liderliğin örgütsel seslilik ve iş tatmini üzerindeki etkisi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(19), 310-337.

Sosyal Ağların Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik İşbirlikli Öğrenme Ortamı Oluşturulmasındaki Rolü

Eda AKDOĞAN
MEB

Necati CEMALOĞLU
Gazi Üniversitesi

Özet

Mesleki gelişimde işbirliğinin önemi sürekli vurgulanmaktadır. Bu bağlamda gelişen teknolojiler son zamanlarda mesleki gelişim aracı olarak sürekli kullanılmaya başlanmıştır. Dijital teknolojiler geliştikçe iletişim olanakları artmış zaman ve mekandan bağımsız olarak bireyler birbiri ile iletişim kurmaya başlamıştır. Bu dijital teknolojiler beraberinde sosyal ağ platformlarını getirmiş ve bireyler hızla bu platformlara üye olarak çeşitli amaçlarla gruplar kurmuşlardır. Bu oluşturulan gruplardan biri de öğretmen grupları olmuştur. Bu gruplarda öğretmenler işbirliği yaparak bilgi ve birikimlerini aktarmış ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda her geçen gün sayısı artan bu ağların amacı ve niteliği sorgulanmaya başlanmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişiminde işbirlikli öğrenme ortamının oluşturulmasında sosyal ağların rolünü incelemek ve önemini ortaya koymaktır. Bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 12 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler tema ve alt temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Çalışmamızda öğretmenlerin en sık Facebook kullandığı, sıklıkla sosyal ağ gruplarını ziyaret ettikleri, bu ağları etkinlik bulma, materyal zenginliği oluşturma, test ve etkinlik oluşturma, oyun bulma, iletişim kurma, farklı uygulamalardan haberdar olma, bilgi alışverişinde bulunmak amacıyla kullandıkları görülmüştür. Fakat araştırmaya katılan öğretmenlerin her gün bu ağları kullanmalarına rağmen aktif katılım sergilemedikleri ve sadece takip eden konumunda kaldıkları görülmüştür. Öğretmenler sosyal ağ gruplarını mesleki gelişim aracı ve işbirliği kurma ortamı olarak düşünmekte fakat aktif katılım düzeyinde pasif kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin sosyal gruplarına katılımının teşvik edilmesi ve EBA platformunun öğretmenlerin birbiri ile aktif olarak iletişimine izin vereceği şekilde yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, işbirliği, sosyal ağ

Giriş

Bilim ve teknolojinin ilerlemesi var olan bilginin sürekli değişmesine ve dönüştürülmesine neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bu değişime ayak uydurmak ve belli standartları yakalamak için sürekli bir mesleki gelişim içinde olması gerekir (Çetin, 2017). Öğretmenlerin sadece üniversite eğitimi alması onlara yaşam boyu yetecek olan öğretmen yeterlilikleri konusunda gerekli bilgi ve becerileri sağlayamaz. Öğretmenlerin sürekli öğrenimi içerisine alan geniş çapta öğrenme etkinliklerine katılımı öğretmenlerin niteliğini artırmakta, eğitim ve öğrenim sürecini olumlu etkilemektedir (Özmusul, 2011). Sürekli öğrenme ortamı konuşma ve karşılıklı diyalog ile farklı görüş ve deneyimlerin paylaşıldığı, karşılaştırıldığı, tavsiyelerin verildiği ortaklaşa yapılan bir işbirliğidir (Friesen ve Lowe, 2012). Bu bağlamda sürekli mesleki gelişim için işbirliğine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri kadar hizmet içi eğitimlerinin de önemsenmesi gerekmektedir. Çünkü çağın gerisinde kalmayan bir eğitim sistemi ancak nitelikli öğretmenler ile gerçekleşebilir (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Öğretmen kendi bireysel öğrenmesinden sorumlu olması gerekirken öğretmen eğitimleri genellikle yetkili birimler tarafından düzenlenir ve herkese göre ortalama eğitimler planlanır (Lieberman, 2000). Nitelikli ve sürekli kendini yenileyebilen öğretmen kadrosu için bu seminer, kurs ve toplantılar ise tek başına yeterli gelmemektedir (Bümen, vd., 2012). Öğretmenin mesleki gelişimi bir takım mesleki gelişim faaliyetlerinden (Hizmet öncesi ve hizmet içi, kurslar) daha fazlasını barındırır. Öğretmenlik bilgilerini uygulamaya aktarma işidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi; meslektaşları arasında iletişim ve işbirliği gerektiren, bilgi ve mesleki normların benimsenerek tutarlı politikaların geliştirilmesi gereken bir sistemdir (Schlager ve Fusco, 2003). Öğretmenler için mesleki gelişim uygulanabilir, işbirliğine dayalı, bilgi paylaşımını destekleyici nitelikte olduğu zaman tatmin edici gelir. Yoksa mesleki gelişim için gösterilen çaba pahalı, zaman alıcı ve doyurucu olmayabilir (Holmes, vd., 2013). Bu durumda öğretmenlerin mesleki gelişimi sadece hizmet içi eğitimlerle sınırlı kalmamalı alternatif eğitimler düşünülmelidir.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD, 2016) tarafından yayımlanan "Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi" raporunda mesleki gelişim için meslektaş işbirliğinin önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin işbirliği düzeyini ölçmek üzere belirli kriterler sıralanmış ve bu kriterlerden birisi "Öğretmenler arası ilişki ağlarına katılım (mesleki öğrenme toplulukları)" olarak belirlenmiştir. Mesleki işbirliği kurum için de sinerji

yaratılmasında etkili olabilir. (Yılmaz ve Çelik, 2020). Sosyal ağlar ortak çıkarlar çevresinde işbirlikçi yapının oluşmasını sağlar. Dezavantajlı bölgede görev yapan öğretmenler için destek sağlar (Holmes vd., 2013). Eğitim örgütleri içinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek en büyük zorluklardandır. Bu zorlukları en aza indirmek için internet teknolojilerinden yararlanmak gereklidir (Schlager ve Fusco, 2003). Buna göre öğretmelerin mesleki gelişiminde sosyal ağ grupları etkin rol oynayabilir.

Sürekli öğrenme ortamının yaratılmasında günümüz bilgi teknolojileri oldukça önemli hale gelmiştir. Günümüzde birçok sosyal ağ ortaya çıkmış ve insanların iletişim, etkileşim, işbirliği ve hatta öğrenme sürecini yeniden şekillendirip ayrıca kullanıcıların neredeyse tüm gereksinimlerini karşılama yolunda ilerlemektedir (Çam, 2012). Eğitim var olan çağı yakalamak adına farklı eğitim materyallerini araç olarak kullanmayı sever ve bu durum kişisel birçok faaliyet için kullanılan sosyal medyayı eğitim için etkili bir araç haline gelmiştir (Tess, 2013). Sosyal ağların bilgi edinmek adına oldukça sık kullanıldığı söylenebilir.

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS, 2018) raporunda öğretmenlere mesleki gelişimine engel olan durumlar sorulmuştur. Bunlar; "ön gerekliliklere sahip olmama", "mesleki gelişim faaliyetlerinin çok pahalı olması", "yeterli işveren veya kurum desteğinin olmaması", "mesleki gelişim faaliyetlerinin çalışma programlarıyla çakışması", "ailevi sorumluluklar nedeniyle vaktin olmaması", "sunulan uygun bir mesleki gelişim faaliyetinin olmaması" ve "mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaya özendirici unsurların olmaması" şeklinde belirlenmiştir. (Ceylan, vd., 2020). Twitter üzerinden alanının önde gelen eğiticilerini takip eden bir öğretmen bu ağ üzerinden başka donanımlı eğitmenleri tanır ve zengin güncel eğitim içeriklerine çok rahat ulaşır. Bu bilgilere zaman ve mekân sınırlaması olmadan her zaman erişebilir kendi öğrenme planını yapabilir (Holmes vd., 2013). Kısacası raporda belirtilen engellerin birçoğunun çevrimiçi öğrenme toplulukları ile aşılabileceği görülmektedir.

Web 2.0 araçları ile internet monolog bir halden kurtularak etkileşimli hale gelmiştir. Web 2.0 ile yaygınlaşan sosyal ağlar ve sosyal medya, iletişim, etkileşimi ve işbirlikçi çalışmaları üst düzeye çıkarmıştır (Büyükşener, 2009). Bu özellikler Web 2.0 teknolojileri ve standartlarının eğitim alanında kullanılmasına ön ayak olmuştur. Web 2.0 teknolojileri, çevrimiçi faaliyetlerle ve yüz yüze eğitim ile birleştiğinde eğitim de yüksek etkileşim ve zengin eğitim süreçlerinin oluşmasını ve bilgi çağı bireylerinin yetişmesine yol açacaktır (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Web 2.0 ve bilişim teknolojileri, öğrenme-öğretme sürecini, sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamı olduğu kadar kişilerarası etkileşimi de yeniden şekillendirmiştir (Özmen vd., 2011). Bu bilgi ve teknoloji çağında ise öğrenme-öğretme ortamları teknoloji ile iç içe girmiştir. Bu teknolojik gelişmeler eğitim ortamlarını da yapısal değişimini zorunlu kılarak eğitimi formal bir havadan kurtarıp sosyal ve informal öğrenmeye teşvik etmiştir (Ekici ve Kıyıcı, 2012). Bu bağlamda Web 2.0 teknolojileri eğitim ortamlarını büyük bir değişime zorlamıştır.

Sosyal ağların birçok kullanım özelliği ve olanaklarının olması, öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerini aktif, yaratıcı, işbirlikli öğrenme ile desteklemelerine, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğreten-öğrenci etkileşimini arttırmada, öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri konusunda destek olmaktadır (Özmen vd., 2011). E-öğrenme başlı başına bir eğitim ortamı olarak karşımızda durmaktadır. Ayrıca bu e-öğrenme sayesinde çok büyük maliyet isteyen yüz yüze eğitim daha ekonomik yollar sunabilmektedir (Ata ve Atik, 2016). Sosyal ağ araçları ayrıca eğitim ortamında birbirlerini hiç tanımayan bireyler arasında diyalog kurmayı ve işbirliği içinde çalışmayı da teşvik eder. Yapılan çalışmalarda mesleklerini başkalarıyla işbirliği içinde geliştirme fırsatına sahip olan öğretmenlerin işinden memnuniyet duyduğunu göstermektedir (Reich, vd., 2011). Bu bağlamda sosyal ağların birçok bakımdan kolaylık sağladığı söylenebilir.

İnternet ağının yayılması ile bireyler sosyal medyada çeşitli paylaşımlarda bulunmakta, düşüncelerini yazmakta ve bu düşünceleri tartışabilmektedir. Facebook, Instagram, Youtube, Myspace, Linkedin, Twitter ve Pinterest gibi sosyal ağlar kişilerin birbirleri ile bağlantı kurmalarına, haberleşmelerine ilgi duydukları konuları araştırmalarına video, müzik, haber gibi nesneleri paylaşmada ve farklı gruplara katılıma olanak sağlamaktadır (Vural ve Bat 2010; Arkan ve Yünter, 2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için kurdukları sosyal ağ, deneyimlerini paylaşmak için oldukça önemlidir (Hanraets, vd., 2011). Öğretmenler sosyal ağlarda sadece bilgi edinme değil bilgi yaratma fırsatı da bulmaktadır. Öğretmenler dahil oldukları topluluklar aracılığıyla öğrenme ortamlarını daha iyi hale getirmek için uğraşırlar (Lieberman, 2000). Sosyal ağlar ayrıca işbirliği, etkin katılım, bilgi ve kaynak paylaşımı, içerik inceleme, kitap önerileri paylaşma, güncel olayları takip etme, yararlı linkler paylaşma, fikirleri paylaşma, dil gibi birçok konuda öğretim amaçlı olarakta içerik sunmaktadır (Buğra, vd., 2017; Öztürk, vd., 2016; Sarıdaş ve Deniz, 2017; Toğay, vd., 2013). Araştırmalar işbirlikçi profesyonel gelişimin tek başına alınan eğitimden daha etkili olduğunu göstermektedir (Holmes vd., 2013). Bu bağlamda mesleki gelişimin bireysel bir ihtiyaç olduğu ve yer, zaman sınırı olmadan sürekli olarak gerçekleşmesi gereken bir faaliyet olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişiminde işbirliğinin önemi ortaya konmuş fakat sosyal ağ gruplarının aracı rolü çok fazla tartışılmamıştır. Bu nedenle bu araştırma öğretmenlerin mesleki gelişimi için sosyal ağlar üzerinden işbirlikli sürekli öğrenme ortamının yaratılması ve dijital teknolojilerin giderek arttığı günümüzde sosyal ağ gruplarının önemine vurgu yapması bakımından önemlidir. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin

mesleki gelişiminde işbirlikli öğrenme ortamının yaratılmasında sosyal ağların rolünü belirlemektir. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

1. Öğretmenler sıklıkla hangi sosyal medya araçlarını kullanmaktadır?
1. 2.Öğretmenler Sosyal ağlardaki öğretmen topluluklarını hangi sıklıkla kullanmaktadır?
2. 3.Öğretmenler sosyal ağlarda takip ettikleri öğretmen topluluklarını hangi amaçla kullanmaktadır?
3. Bu gruplar öğretmenler arası işbirliği ve diyaloğu artırmakta mıdır?
4. 5.Öğretmenler sosyal ağlardaki öğretmen topluluklarını mesleki yeterliliklerini geliştirmek için kullanıyor mu?
5. 6.Öğretmenler sosyal ağlarda takip ettikleri öğretmen topluluklarına hangi düzeyde (Takip etme, beğenme, yorum yapma, grup kurma vs.) katılım sağlamaktadır?
6. Öğretmenlerin çevrelerinde bu grupları eleştiren öğretmenler var mı?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu araştırma bir olgubilim çalışması olarak desenlenmiştir. Bu çalışmada "Sosyal ağ" olgusunun öğretmenlerin mesleki gelişimde işbirliği ortamının yaratılması adına nasıl kullanıldığının ortaya konulması amaçlandığı için bir olgubilim çalışmasıdır.

Evren ve Örneklem

Öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada araştırmacı tarafından "en az bir sosyal ağı takip eden" ve "kendi alanında ki en az bir öğretmen topluluğunu takip eden" ölçütleri belirlenmiş ve ölçütlere göre 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden 12 öğretmen seçilmiştir. Araştırmaya 6 kadın ve 6 erkek öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerden 3 tanesi ilkokul 9 tanesi ortaokul öğretmenidir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken konu ile ilgili yerli ve yabancı alan yazın incelenerek alt amaçlara yönelik 12 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra hazırlanan form bir alan uzmanına ve bir Türkçe öğretmenine gönderilerek görüşleri alındı. Uzman görüşü alındıktan sonra 2 soru değiştirilerek görüşme formuna son hali verildi. Görüşmeler yapıldığında ise öğretmenler tarafından anlaşılmayan herhangi bir sorunun olmadığı görüldü. Katılan öğretmenlere çalışmanın amacından bahsedilerek konu ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapıldı. Veriler ses kaydı ile toplandı. Ses kaydına izin vermeyen öğretmenlerin ise sadece not tutma ile verileri toplandı. Görüşme esnasında katılımcıları yönlendirecek herhangi bir sözlü ve sözsüz iletişimden kaçınılarak rahat bir görüşme ortamı yaratıldı. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak üzere alan uzmanı görüşüne başvurma, uzun süreli etkileşim ve katılımcı teyidi yapılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak üzere iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlama yapılmış daha sonra bu kodlamalar karşılaştırılarak tema ve alt temalar yazılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından iç tutarlılığı hesaplamak üzere geliştirilen formül kullanılarak kodlayıcılar arasındaki görüş birliği % 90,7 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yönetimi uygulandı. İçerik analizinde veriler içinde ki saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Bu analizde birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucuların anlayacağı şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizinde ses kayıtlar dinlenmiş ve yazıya aktarılmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından görüşmeler okunarak kodlar çıkarılmış ve temalaştırılmıştır. Katılımcıların gizliliğinin sağlanması adına Ö.1, Ö.2 gibi adlandırmalar yapılmıştır. Her bir alt amaca yönelik bulguların altında katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından iç tutarlılığı hesaplamak üzere geliştirilen formül kullanılarak kodlayıcılar arasındaki görüş birliği %90,7 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişiminde işbirlikli öğrenme ortamının yaratılması için sosyal ağların rolünü belirlemeye yönelik yazılan alt amaçları çözümleme amacıyla yapılan analizlere ve bu analizler sonucu elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Kullandıkları Sosyal Medya Araçlarına İlişkin Bulgular

Bu alt probleme cevap bulabilmek için katılımcılara "Hangi sosyal medya araçlarını kullanıyorsunuz? Sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen cevaplar Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Sosyal Medya Araçları

Alt Tema	n
Facebook	12
İnstagram	11
Twitter	5
Pinterest	1
Youtube	2
Telegram	1

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde en fazla Facebook üzerinden oluşturulan öğretmen gruplarını takip ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler İnstagram ortamında oluşturulan öğretmen sayfalarını da yüksek oranda takip etmektedir. Öğretmenlerim Twiter, Pinterest, Youtube ve Telegram gibi diğer sosyal ağları da takip ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerni Sosyal Ağlardaki Öğretmen Topluluklarını Hangi Sıklıkla Kullandıklarına İlişkin Bulgular

Bu alt probleme cevap bulabilmek amacıyla görüşmeye katılan öğretmenlere **"**Sosyal ağlarda oluşturulan öğretmen topluluklarını hangi sıklıkla ziyaret ediyorsunuz ?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Sosyal Ağları Kullanım Düzeyi

Alt Tema	n
Her Gün	8
Haftada iki kere	2
Sık sık	1
İhtiyaç Duydukça	1

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde sosyal ağlarda ki öğretmen topluluklarını her gün ziyaret ettikleri görülmektedir. Katılımcıların çok az bir kısmı ihtiyaç duydukça girdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Sosyal Ağlarda Takip Ettikleri Öğretmen Topluluklarını Hangi Amaçla Kullandıklarına İlişkin Bulgular

Bu alt probleme ilişkin öğretmenlere iki soru sorulmuştur ve verilen cevaplar Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir. İlk olarak öğretmenlere sosyal ağlarda oluşturulan öğretmen topluluklarını takip etme nedenleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin elde edilen buluğular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Topluluklarının Takip Edilme Nedenleri

Ana Tema	Alt Tema	n
Etkileşim	Fikir alışverişi	6
	Bilgi Paylaşımı	5
	Soru Paylaşımı	3
Kaynak Paylaşımı	Materyal zenginliği	5
	Etkinlik	5
Bilgi Paylaşımı	Farklı uygulamalar	3
	Yeniliklerden Haberdar Olmak	4

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin en çok fikir alışverişinde bulunmak için sosyal ağlarda ki öğretmen topluluklarını takip ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi paylaşımlarını takip etmek, etkinlik bulmak ve materyal zenginliği yaratmak için de sosyal ağları sıklıkla kullandığı görülmektedir. Öğretmenler yeniliklerden haberdar olmak, Farklı uygulamalar görmek ve özellikle farklı soru çeşitleri bulmak amacıyla da sosyal ağları kullanmaktadır.

Bu soruya verilen öğretmen cevapları şu şekildedir;

> *Her öğretmenin, her branşın bakış açısı, değerlendirmesi, konuyu anlatım tarzı, öğretme stili yöntemi çok farklı. Öncelikle hiçbir zaman ben ve benim anlattıklarımla bir eğitim olmaz. Farklı bakış açılarını ve yeniliklere açık olmamız gerekir. Bunun için önce diğer öğretmenlerin konu ile ilgili materyallerini, konu anlatım videolarını, hazırladıkları etkinlikleri tek tek inceliyorum. Bunlar içerisinden sınıfta uygulayabileceğim etkinlikleri belirleyip seçip buna uygun olanları sınıfımda model olarak kendimde uyguluyorum. Çünkü eğitimde paylaşım çok önemlidir. Benim göremediğim bir bakış açısına, ince bir detayı başka arkadaşımız görebilir. Bu nedenle paylaşmak diyoruzya paylaşıldıkça her şey çoğalır. Eğitim ortamında da paylaşıldıkça bilgiler çoğalır. Bunun dönütleri öğrenciye çok güzel olur (Ö.1).*
>
> *Öğrencilere daha faydalı olabilmek ve doküman çeşitliliği olsun diye sosyal ağlardaki öğretmen topluluklarını kullandığını belirtmiştir* (Ö.6).
>
> *Fikir alışverişinde bulunmak, Soru çeşitlerini görmek, farklı bölgelerdeki uygulamaları görmek (Ö.10).*

Bu alt probleme ilişkin olarak öğretmelere "Sosyal ağlarda takip ettiğiniz öğretmen topluluklarında sınıf içi etkinliklerinizi, hazırlamış olduğunuz test vb. materyalleri paylaşır mısınız?" şeklinde ikinci bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelediğinde öğretmenlerin bu konuda iki farklı düşünceye ayrıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarısı paylaştığını belirtirken yarısı paylaşmadığını belirtmiştir.

Sosyal Ağlardaki Öğretmen Topluluklarının Öğretmenler Arası İşbirliği ve Diyaloğuna İlişkin Bulgular

Bu alt probleme ilişkin öğretmenlere üç soru yöneltilmiştir. İlk olarak "Sosyal ağlarda takip ettiğiniz öğretmen topluluklarında alanınızla ilgili konularda tartışma ortamı yaratılır mı? Yaratır mısınız?" sorusu sorulmuştur.

Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler gruplarda genelde bir soru ile tartışma ortamı yaratıldığını belirtmişlerdir. Fakat araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu herhangi bir tartışma ortamı yaratmadığını belirtmiştir.

Bu alt probleme ilişkin olarak öğretmenlere ikinci bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerden "Sosyal ağlarda takip ettiğiniz öğretmen topluluklarında alanınızla ilgili verilen çeşitli kurslar ve eğitimler hakkında bilgi paylaşımlarına yer verilir mi? Yer verir misiniz?" sorusuna cevap vermeleri istenmiştir.

Bu soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde hemen hemen çoğu öğretmen topluluğunda alanları ile ilgili çeşitli kurs ve seminer paylaşımlarına yer verildiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece bir tanesi verilmediğini belirtmiştir.

Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri;

Evet. Takip ettiğim topluluğa göre değişiyor. Ankara matematik öğretmen toplulukları varsa Ankara'da yapılan etkinlikler paylaşılır. Bildiğim bir eğitim olursa paylaşırım (Ö.1).

Verilir. Seminerlerle ilgili bilgiler verilir. Yurt dışı çalışmaları yapan arkadaşlar var. Hatta yurt dışı grupları var. İngilizce öğretmenliği olduğu için İngiltere'ye gezi düzenliyorlar alanımızla ilgili şuraya şuraya geziler düzenliyorlar falan diye seminerler geziler paylaşılır (Ö.4).

Bu ağlarda kurs ve eğitimler hakkında bilgi paylaşımı oluyor, takip ediyorum (Ö.8).

Bu alt probleme ilişkin üçüncü bir soru daha yöneltilmiştir. Öğretmenlere "Sosyal ağlarda farklı branşlarda yer alan öğretmen topluluklarını takip ediyor musunuz? Ediyorsanız size katkıları nelerdir?" sorusu yöneltilerek cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenler tarafından verilen cevaplar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Sosyal Ağdaki Öğretmen Topluluklarında Disiplinler Arası Yaklaşım

Tema	Alt Tema	n
Takip Etmiyorum	Kendi alanım daha önemli	3
	Dikkatimi çekmiyor	2
Kişisel Gelişim	Farklı konularda destek almak	4
	Farklı alanda bilgi sahibi olmak	3
	Çok Yönlü Düşünebilme	2

Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin Büyük çoğunluğunun farklı alanlarda ki öğretmen topluluklarını takip ettiği görülmektedir. Öğretmenler daha çok kendi branşlarına destek olması açısından diğer branşlarla ilgili grupları takip ettiklerini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenler bilgi sahibi olmak, çok yönlü düşünebilmek ve mesleki gelişimlerine katkısı olabileceği düşüncesiyle alan dışı grupları takip ettiklerini belirtmektedir.

Bu soruya verilen öğretmen cevapları;

Kendi branşımla ilgili alanları takip ediyorum. Özlük ve sosyal haklar gibi konularda takip etmeye çalışıyorum (Ö.11).

Hayır genellikle sınıf öğretmenleri gruplarını takip ediyorum (Ö.9).

Evet takip ediyorum. Yapılan etkinlikleri kendi branşıma da aktarıyorum. Faydalı yanlarını da örnek alıyorum. Kendimi geliştirme imkanı buluyorum (Ö.10).

Alan dışında dikkatimi çekmiyor. Kendi alanım daha önemli (Ö.5).

Öğretmenler Sosyal Ağlardaki Öğretmen Topluluklarını Mesleki Yeterliliklerini Geliştirmek İçin Nasıl Kullandıklarına İlişkin Bulgular

Bu alt probleme ilişkin öğretmenlere üç soru yöneltilmiştir. Her soruya verilen cevaplar ayrı ayrı değerlendirilerek tablolaştırılmıştır. Alt probleme ilişkin olarak öğretmenlere ilk olarak "Sosyal ağlarda ki öğretmen topluluklarının eğitim öğretim etkinliklerinize katkılarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bulgular Tablo 5'de gösterilmiştir

Tablo 5.

Sosyal ağlardaki Öğretmen Toplulukların Eğitim Öğretime Katkıları

Tema	Alt Tema	n
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Etkinlik Bulma	7
	Faaliyet Zenginliği	7
	Eğlenceli Sınıf Ortamı	3

	Hayal Gücü	1
Etkileşim	Farklı Bölgelerle İşbirliği	4
	Farklı Bakış Açısı	4

Soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler en çok sosyal ağlarda takip ettikleri öğretmen toplulukların etkinlik bulma ve faaliyet zenginliği yaratma konusunda katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yine bir kısmı farklı bölgelerde çalışan öğretmenler ile işbirliği ve farklı bakış açısı sağladığını belirtmişlerdir. Sosyal ağlardaki öğretmen topluluklarının ayrıca eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturmada etkili olduğunu, hayal gücünü zenginleştirdiğini belirten öğretmenlerde bulunmaktadır.

Bu soruya ilişkin öğretmen cevapları,

> *Ders içi eğlenceli etkinlikler, öğrenmeyi daha etkili hale getiriyo r(Ö.9).*
>
> *Farklı bölgelerde, farklı imkanlarla yapılan etkinliklerin ülke çapında zenginlik oluşturduğunu düşünüyorum. Örneğin zıt anlamlı kelimelerle ilgili oyunlar, kartlar, yarışmalar gibi çok çeşitli veri oluşturmaya yardımcı oluyor (Ö.11).*
>
> *Farklı etkinlikler bulabiliyorum, ilgi çekici etkinlikler bulabiliyorum ve gündemi takip ederek öğrencilerle bilgi paylaşımı yapabiliyorum (Ö.7).*
>
> *Gerçekten paylaşım, paylaşmak çok farklı bir şey eğitimde. Özgün ve herkese göre farklı uygulanabilecek yöntem ve teknikleri görüyoruz. Öğrencilerimize tek düze eğitimden kurtarmış oluyoruz. Beyin fırtınası ile farklı görüşlere ve farklı yöntemlere kendimizi açmış oluyoruz. Orda uygulanan yöntemleri kendimizde bir şeyler katarak daha da geliştirebiliyoruz. Öğrencilerimizi hep monoton tek düze sunum biçimindeki derslerden kurtarıp buluş yöntemi drama ile öğretim gibi eğitim, daha da etkili ve kalıcı ve farklı hale getiriyoruz.biz bu etkinlikleri sosyal ağlardan buluyoruz. Dolayısı ile sosyal ağların çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Bireysellikten çıkarak iş yapmanın işbirlikçi yöntemin önemi burda ortaya çıkıyor. Çünkü farklı görüşlere eğitimde açık olmamız gerekiyor. At gözlüğünü çıkararak tek düze monoton benim bildiğimi hep iyi anlatırım, benim bildiğim yeter bu çocuklar öğreniyor gibi sıkıcı cümlelerden çıkarak daha farklı görüşlere yer vermemiz eğitimi farklı değişik boyuta getiriyor (Ö.2).*

Alt probleme ilişkin yöneltilen ikinci soruda öğretmenlerden Sosyal ağlardan edindiğiniz bilgileri sınıf ortamında kullanıyor musunuz? Sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Sınıf Ortamı

Tema	Alt Tema	n
Sınıf İçi Etkinlikler	Etkinlik	5
	Test	4
	Oyun	3
	Yarışma	2
	Materyal	2
	Konu anlatım	1

Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğretmenlerin sosyal ağlardan edindikleri bilgileri en çok sınıf içi etkinliklerde kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler ayrıca test bulma, oyun hazırlama, sınıf içi yarışmalar düzenleme, materyal hazırlamada ve konu anlatımında sosyal ağlardan öğrendiği bilgileri sınıf ortamında kullanmaktadır.

Bu soruya ilişkin öğretmen cevapları;

Kesinlikle kullanırım. Kendim 8.sınıflarda biraz geride kaldım. Kar tatili ve başka sebeplerle benden daha ileride olan öğretmenlerin paylaşımlarını, şu eş anlamlıları şöyle verdim.şu zıt anlamlıları şu şekilde verdim o bende bir fikir oluşturdu. Bir kelime şu çağrışımla verdim a çok mantıklı deyip kullandığım çok şey oldu (Ö.4).

Güzel ve eğlenceli etkinlikleri kullanıyorum (Ö.9).

Oyunları etkinlikleri ve videolu anlatımları sınıfta öğrenci seviyesine uygun olarak kullanıyorum. Dersin amacına ve kazanımlarına uygun olmasına dikkat ediyorum (Ö.10).

Genelde etkinlik yada testleri çıktı olarak sınıfta uyguluyorum. Bazen de eğlenceli yarışmaları ve soruları kullanıyorum (Ö.8).

Bu alt probleme ilişkin katılımcılara üçüncü bir soru daha yöneltilmiştir. Öğretmenlerden Sosyal ağlarda takip ettiğiniz öğretmen topluluklarını sürekli(yaşam boyu) öğrenme ortamı olarak görüyor musunuz? Sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Öğretmenler tarafından verilen cevaplar Tablo 7'da gösterilmiştir.

Tablo 7

Sürekli Öğrenme Ortamı

Alt Tema	n
Görüyorum	9
Görmüyorum	1
Kısmen	2

Öğretmenler tarafından bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sosyal ağlarda ki öğretmen topluluklarını sürekli bir öğrenme ortamı olarak gördüğü sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerden çok az bir kısmı kısmen gördüğünü bir öğretmen ise görmediğini belirtmiştir.

Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri;

Görüyorum çünkü yüz yüze gelemeyeceğimiz kişiler ile konuşma ve tartışma imkanı buluyorum. Öğrenmenin devamı açısından faydalı olduğunu düşünüyorum (Ö.10).

Hayır görmüyorum. Yeniliklerden haberdar olmak şimdiki amacım. Uzun süreli olacağını düşünmüyorum (Ö.12).

Sürekli öğrenme ortamı olarak bir nebze görüyorum. Tek oraya bağlı olduğumuzu düşünmüyorum. Sadece sosyal ağlarla değil Türkçe, Fen, matematik olabilir yeni çıkmış güncellenmiş kitaplar yada dediğim gibi değişik eğitim bilimcilerin makalelerini okuyarak ta geliştirebiliriz. Öğrenme için sosyal ağ sadece bir örnek, ama başlı başına bir öğrenmenin tamamı değil (Ö.2).

Öğretmenlerin Sosyal Ağlarda Takip Ettikleri Öğretmen Topluluklarına Hangi Düzeyde(Takip Etme, Beğenme, Yorum Yapma, Grup Kurma Vs.) Katılım Sağladıklarına İlişkin Bulgular

Bu alt probleme ilişkin olarak öğretmenlere "Sosyal ağlarda takip ettiğiniz öğretmen topluluklarına katılım düzeyiniz nedir?" Sorusu yöneltilerek verilen cevaplar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Katılım Düzeyi

Alt Tema	n
Takip Etme	6
Beğeni	4
Yorum Yapma	4
Paylaşım	1

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu sosyal ağlarda oluşturulan öğretmen topluluklarını sadece takip ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı beğeni yaptıklarını bir kısmı ise yorum yazdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden sadece bir tanesi bu gruplarda sürekli paylaşımlara yer verdiğini belirtti.

Öğretmenlerin Çevrelerinde Bu Grupları Eleştiren Öğretmenlerin Varlığına İlişkin Bulgular

Bu alt probleme ilişkin olarak öğretmenlere "Çevrenizde sosyal ağlarda ki öğretmen topluluklarına katılmayan ve bu topluluklar hakkında olumsuz düşüncelere sahip öğretmenler var mı?" sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu çevrelerin de sosyal ağlarda oluşturulan öğretmen topluluklarına katılmayan ve eleştiren öğretmenler bulunmadığını belirtirken öğretmenlerin bir kısmı katılmayan ve eleştiren öğretmen bulunduğunu belirtmiştir**.**

Bu soruya ilişkin öğretmen görüşleri;

> *Sosyal ağlara katılmayan öğretmen çok yok . Özellikle yeni jenerasyon da sosyal ağı kullanmayan ve bir sosyal ağa dahil olmayan çok azdır. Eski öğretmenler bile ellerinde akıllı telefon takip etmeye başladı. Artık sosyal ağ kullanımı Facebook gibi bir duruma geldi. Çoğumuz yazılı hazırlarken, materyal ararken, ilk başvurduğumuz şey kendimiz oturup hemen hazırlıyoruz. Olumsuz bakan kişi yoktur varsa da kendisi hazırlıyordur ama bence hazırlayan yoktur varsa da olumsuz eleştiridir (Ö.2).*
>
> *Bu konular hakkında çokta konuşmadık. Çok bilmiyorum. Genel olarak genç arkadaşlarımız daha aktif olduğunu biliyorum. Olumsuz düşüncesi olan var mıdır çok bilmiyorum(Ö.4).*
>
> *Katılmayan az sayıda öğretmen olduğunu düşünüyorum. Genel olarak öğretmenler farklı olanı bulma adına takip ediyor (Ö.11).*
>
> *Evet. Katılmayan öğretmenlerimiz var (Ö.12).*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Yapılan araştırmada belirlenen alt amaçlar doğrultunda sorular sorulmuş ve alınan cevaplar değerlendirilmiştir. Birinci alt probleme ilişkin buluğular incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamının facebook kullandığı, bunu İnstagram ve Twitterın takip ettiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenler nadir olarak Pinterest, Youtube ve Telegram kullandıklarını dile getirmektedir. Yapılan başka bir çalışmada ise öğretmenler tarafından kullanılan sosyal ağların başında Facebook ve Twitter gelmekte bunları Instagram, WhatsApp, Messenger, Tango, Flickr, Kakao ve Skype takip etmektedir (Duban vd., 2015). Diğer sosyal medya platformları da insanların hayatlarınına (Instagram, Twitter, Snapchat, Tumblr, Pinterest ve Reddit gibi) hâkim hale geldi. Bir de Çin'in Weibo ve Rusya'nın Odnoklassniki gibi uygulamaları göz önüne alındığında, sosyal medyanın dünyadaki önemi açık hale gelmiştir (Selwyn ve Stirling, 2016) .

Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu her gün sosyal ağlara girdiklerini ve bu topluluklara 15- 20 dk da olsa baktıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise haftada iki kere veya ara sıra girdiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonucu literatürdeki diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Duban vd. (2015), öğretmenlerin sosyal ağları bilgi aktarım kolaylığı ve zamandan kazanç sağladıkları için faydalı görmektedir. Yaptığımız araştırmada öğretmenlerin sosyal ağları genellikle fikir alışverişi, bilgi paylaşımı, soru paylaşımı, etkinlik bulma ve materyal zenginliği oluşturmak için kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin sosyal ağlar aracılığıyla mesleki olarak diğer meslektaşları ile iletişime geçtiği ve dersin zenginleştirilmesi konusunda yardımlaştıkları görülmektedir. Öğretmenler yeniliklerden haberdar olmak ve farklı uygulamaları da görmek amaçlı sosyal ağları kullanmaktadır. Mesleki diyalog kurarak bilgilerini sürekli güncellemeye çalıştıkları görülmektedir. Şahin (2018), sosyal ağların eğitim açısından en destekleyici rolünün bilgilenme olduğu ve sosyal medyanın sağlamış olduğu materyaller ve araçlarla öğrenci, öğretmen ve yönetici ve velilerin bilgi edinme noktasında en fazla kullandıkları araç haline geldiğini belirtmektedir.

Öğretmenler sosyal ağları daha çok sınavlara yönelik paylaşım, yabancı dil eğitimine yönelik paylaşım, aile ve öğretmenler için içerik paylaşımı ve mizahi paylaşım şeklinde kullanmaktadır (Arkan ve Yünter, 2018). Ayrıca öğretmenler sosyal ağları bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşma imkanı veren; kişilere erişim ve etkileşimi artıran bir yer olarak görmektedir (Tonbuloğlu ve İşman, 2014). Tiryakioğlu ve Erzurum (2011), Facebook gruplarının kaynak kitap paylaşımı, duyurular, materyal paylaşımı, bilgi belge paylaşım aracı olarak kullanılabileceği ve bu grupların ortak çalışma yoluyla öğrenme, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirebileceğini vurgulamıştır.

Araştırmada görüşülen öğretmenlerin yarısı sosyal ağlarda paylaşım yaptığı yarısının ise yapmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde paylaşımda bulunmayan öğretmenlerin aslında paylaşım yapma gerekliliğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler ayrıca kendi oluşturdukları bir grubun olmadığını bu konuda sadece takip eden konumunda olduklarını arada yorum yaparak veya paylaşım yaparak dahil olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sosyal ağlar üzerinden yürütülen ve kendi alanlarına yönelik faaliyetleri takip etmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı alanına yönelik sosyal ağ üzerinden faaliyetler oluşturduklarını belirtmiş, fakat büyük bir çoğunluğu ise ders kapsamında sosyal ağlara yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin görüşme yapılan öğretmenler, derslerde yeteri kadar vakit ayırıp soramadıklarını sosyal ağlarda aracı olmadan sorabildiklerini, zaman ve mekana bağlı olmadan eğitim etkinliklerini yayınlayabildiklerini ifade etmişlerdir (Tonbuloğlu ve İşman, 2014).

Öğretmenlerin dâhil oldukları gruplarda kendi alanlarında ki kurs ve eğitimler hakkında bilgi verildiğini bazen burada paylaşılan kurslara başvurdukları görülmektedir. Bu durum farklı illerde yaşayan birbirlerini tanımayan bireylerin bu kurslarda tanışmalarına ve mesleki işbirliği ve diyaloğun gelişmesine yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin farklı branşlardaki öğretmen topluluklarını takip ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin farklı branşlardaki öğretmen topluluklarını takip etme nedenleri destek alma, farklı uygulamaları görme, bilgi sahibi olma, çok yönlü düşünme sağlama ve mesleki gelişimlerini artırma olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin sosyal ağların eğitim-öğretime katkılarının en çok etkinlik bulma ve faaliyet zenginliği oluşturma konusunda katkı sağladığı görülmektedir. Öğretmenler en yeni materyal ve etkinliklere gruplarda ulaşmak ve öğrencilerin konuları daha iyi öğrenmeleri için araç olduğu görülmektedir.

Araştırma da öğretmenler yine bu alt problem kapsamında farklı bölgelerde yaşayan farklı deneyime sahip öğretmenlerin zaman ve yer kısıtlaması olmadan sosyal ağ üzerinden iletişime geçtiklerini ve ülke çapında bir işbirliği ve ortak bir davranış sergilendiği görülmektedir. Öğretmenler sosyal ağlarda soru paylaşımında bulunmakta ve özellikle sekizinci sınıf düzeyinde derse giren öğretmenlerin burada değişik soru tipleri bulabildikleri veya hatalı bir soru olduğunda bu öğretmen topluluklarında tartışıldığını ve farklı bakış açısı kazandıkları sonucuna varılmaktadır. Başka bir araştırmada ise öğretmen çevrimiçi sosyal ağlarının, fiziksel olarak yüz yüze işbirlikçi görüşme imkanı bulamayan meslektaşlar arasında öğretmenleri desteklemek ve işbirliği ortamı yaratmak için özel bir rolü olan çevrimiçi pratik topluluklar olarak hizmet edebileceğini göstermektedir (Reich, Levinson ve Johnston, 2011).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğu sosyal ağaları sürekli bir öğrenme ortamı olarak görmektedir. Sosyal ağ grupları aracılığıyla informal bir eğitim ortamı oluşturulduğu, sürekli yeniliklerden haberdar oldukları, zümreleriyle diyalog içinde olarak bilgi alışverişi ile sürekli bir gelişim ortamı yaratıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal ağlardaki öğretmen topluluklarını takip etme ve beğeni ile sınırlı kaldığını görmekteyiz. Yorum yapma ve paylaşım yapma oranı oldukça az. Bunun nedeni sosyal ağlarda paylaşım yapmanın zaman alması olabilir. Yapılan başka bir çalışma da öğretmenler sosyal ağ kullanımının çok zaman alması ve bilgi kirliliğini artırdığı yönde olumsuz görüş belirtmişlerdir (Tonbuloğlu ve İşman, 2004).

Araştırmada öğretmenler çevrelerinde sosyal ağlara katılmayan öğretmenlerin çok fazla olmadığını dile getirdiler. Teknolojinin gelişmesi ve sosyal ağlara erişimin kolaylaşması günümüzde her yaştan kullanıcın en az bir sosyal ağa erişimini sağlamaktadır. Bu durum öğretmenler açısından değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğinin dinamik yapısı teknolojiyi yakından takip etmeyi de gerekli kılmaktadır. Bu durum bireylerin sosyal ağları da bir mesleki gelişim ortamı olarak görmelerini kolaylaştırmakta. E-kitap, EBA gibi internet tabanlı bilgi teknolojileri geliştikçe bireylerde daha çok telefon, tablet, bilgisayar üzerinden bilgiye kolayca ulaşabilmekte ve burada sosyal ilişkiler geliştirilebilmektedir.

Twitter, giderek artan sayıda sosyal medya sitesi arasında çevrimiçi işbirliği ve iletişim için önemli bir mekanizma haline gelmiş ve kritik sayıda eğitimci kitlesinin erişilebilir olmasını sağlamıştır. Bu çevrimiçi etkileşimler, yüz yüze işbirliğinin ve meslektaşlarla yapılan görüşmelerin öneminin yerini almaz, ancak profesyonel bir kişisel gelişim için değerli bir alternatif olabilir (Holmes vd., 2013). Öğretmenler sorularına cevaplar bulmak, koordinasyonu desteklemek ve işbirlikçi öğrenme için sosyal ağları kullanmaya geçerken, sosyal ağlar öğrencileri desteklemede de önemli roller üstlenecektir. Zira öğretmen adayları sosyal medyayı etkileşim, birebir iletişim, dosya paylaşımı gibi amaçlarla kullanmaktadır (Hrastinsk ve Aghaee, 2012).

Bazı sosyal ağlar, üniversite ve okul personeli arasında diyaloğu teşvik etmek gibi basit bir amaç için oluşturuldu. Bununla birlikte, bu sosyal ağların işbirliğini, fikir birliğini ve sürekli öğrenmeye bağlılığı geliştiren bir eğitim alanı olduğu kanıtlandı. Bu işbirliğine dayalı ilişkiler, yeni fikirlerin geliştirilmesi için gerekli olan grup içinde güven oluşturmaya yardımcı oldu (Lieberman, 2000). Öğretmenlerin çevrimiçi forumu bilgi ve kaynakları paylaşmanın bir yolu ve meslektaşlarının duygusal desteğini deneyimleyebilecekleri bir yer olarak kullandıkları görülmektedir. Teknolojik faydalar arasında bilgi akışı, anında erişim, özlü iletişim ve kullanım kolaylığı vardır (Davis,2015).

Sonuç

Sonuç olarak Öğretmenlerin üniversitede aldıkları materyal eğitimi ile sınırlı kalmadıkları sosyal ağlar aracılığıyla materyal bilgisini artırdıkları ve mesleki işbirliği yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin materyal ve ders içeriği paylaşmak amacıyla kurdukları bu topluluklar bilgi birikimi işbirliği temelinde geniş kitlelere yayılmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca sosyal ağlarda ki öğretmen topluluklarını öğretmenlerin bir mesleki gelişim aracı olarak gördükleri ve burada hiç tanımadığı bireylerle işbirliği yaparak bilgi alışverişinde bulundukları ve bilgi ve deneyimlerini sosyal ağlar üzerinden aktarabildikleri görülmektedir. Zamandan ve mekandan tasarruf yapılarak bilginin çok kısa sürede birçok kişi ile paylaşılması, burada gerçekleştirilen tartışmalar aktif olarak kullanıldığında öğretmenler üzerinde faydalı olabilecektir. Bu topluluklarda her zaman doğru bilgi paylaşımı olamayacağı, bilgi kirliliğine yol açabileceğinin de unutulmaması gerekmektedir.

Öneriler

Öğretmenlerin en sık kullandığı sosyal ağlar hizmet içi eğitimlerin tanıtımı için kullanılmalıdır. EBA öğretmenlerin birbiri ile etkileşimini artıracak şekilde yeniden düzenlenmeli ve daha aktif olarak kullanımı teşvik edilmelidir. Ayrıca bu ağlar, yanlış bilgilerin de aktarılacağı göz önünde bulundurularak kullanılmalıdır. Bu araştırmanın sosyal ağ grubu kuran ve yöneten öğretmenler ile de gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca branş bazında sosyal ağ gruplarının nasıl ve hangi amaçla kullanıldığına yönelik farklı araştırmalar da yürütülebilir.

Kaynakça

Ata, A. ve Atik, A. (2016). Alternatif bir eğitim-öğretim ortamı olarak video paylaşım siteleri: üniversitelerdeki youtube uygulamaları. *Social Sciences (Nwsasos),* 11(4), 312-325.

Arkan A. ve Yünter S. (2018). Eğitim için sosyal ağlar. *Seta Persfekt*, 217.

Bümen N.T., Alev A., Çakar E., Gonca U. ve Veli A. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50

Büyükşener, E. (2009). Türkiye'de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış. İnet- Tr'09 *XIV. Türkiye İnternet Konferansı.*

Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çetin F. (2018). Mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(2).

Çam E. ve İşbulan O. (2012). New addiction for teacher candidates: Socıal networks. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 11 (3).

Davis, K. (2015) Teachers' perceptions of twitter for professional development, disability and rehabilitation, 37:17, 1551-1558, Doı: 10.3109/09638288.2015.1052576

Deperlioğlu Ö. ve Köse U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Şubat

Duban, N., Güleç Islak F., Güleç, F., Konak, S., Öztürk, A. ve Türkeç, H. (2015). Fen bilimleri dersinde sosyal ağların kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı,* 170 – 182: Mayıs

Ekici M. ve Kıyıcı M. (2012). Sosyal ağların eğitim bağlamında kullanımı. *Uşak Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 156-167.

Elçiçek Z. ve Yaşar M. (2016). Türkiye'e ve dünya'da öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Electronic Journal Of Education Sciences* 5(9), 12-19.

Friesen N. & Lowe S. (2012). The questionable promise of social media for education: connective learning and the commercial imperative. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 28, 183-19.

Hanraets I., Hulsebosch J. & Laat M. De. (2011). Experiences of pioneers facilitating teacher networks for professional development, *Educational Media International*, 48:2, 85-99, Doı: 10.1080/09523987.2011.576513

Holmes, K., Preston, G., Shaw, K., & Buchanan, R. (2013). 'Follow' me: Networked professional learning for teachers. australian. *Journal Of Teacher Education, 38(12). Retrieved*.

Kuzu Demir, E.B. ve Akbulut, Y. (2017). Çevrimiçi sosyal ağların öğretim amaçlı kabul ve kullanımı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Journel Of Computer And Mathematics Education* 8(1), 52-82.

Lieberman A. (2000). Networks as learning communities shaping the future of teacher development. *Journal Of Teacher Education,* 51 (3), 221-227

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Özmen F. , Aküzüm C., Sünkür M. ve Baysal N. (2011). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *6 th International Advanced Technologies Symposium* (Iats'11)

Özmusul, M. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi: İrlanda, Litvanya ve Türkiye incelemesi. *E-Journel Of Nwe World Sciences Academiy,* 6 (1).

Reich, J., Levinson, M., & Johnston, W. (2011). Using online social networks to foster preservice teachers' membership in a networked community of praxis. *Contemporary Issues İn Technology And Teacher Education,* 11(4), 382-397

Sarıdaş G. ve Deniz L. (2017). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi* 5 (1), 10-44.

Sarsar F., Başbay M. ve Başbay A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(2).

Selwyn N.& Stirling E. (2016). Social media and education…now the dust has settled, Learning, *Media And Technology*, 41:1, 1-5, Doı: 10.1080/17439884.2015.1115769

Schlager M.S. & Fusco J. (2003). Teacher professional development, technology, and communities of practice: are we putting the cart before the horse? *The Information Society*, 19:3, 203-220, Doı: 10.1080/01972240309464

Stefan İ. & Naghmeh M. (2011). How are campus students using social media to support their studies? An explorative interview study. *Education And Information Technologies* 17(4) ,451-464. Doı 10.1007/S10639-011-9169-5.

Şahin M. (2018). Sosyal medyaya ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19 (1), 335-355.

Tess P. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29 (5),60-68.

Tiryakioğlu, F. ve Erzurum, F., (2011). Bir eğitim aracı olarak ağların kullanımı. *2nd International Conference On New Trends İn Education And Their Implications*. 27-29 April, 2011

Tonbuloğlu İ. ve İşman A. (2014). Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım profillerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 320 – 338.

Togay A., Akdur T.E., Yetişke İ.C. ve Bilici A. (2013). Eğitim süreçlerinde sosyal ağların kullanımı. X*IV.*. *Akademik Bilişim Konferansı*, 28-30.

Vural Z. ve Bat M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 5(10).

Yılmaz, K. ve Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740.

İlkokulların Tasarım Beceri Atölye Tercihlerinin İncelenmesi

Dilek KIRNIK
MEB

Özet

Millî Eğitim Bakanlığı çağın şartlarına göre öğrencileri yetiştirmek, çocukların ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda gelişimlerini sağlamak için okullarda tasarım beceri atölyeleri kurmaktadır. Öğrencilerimizin düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanan farklı türlerdeki atölyelerinin temel eğitim kurumlarındaki kurulma durumunu araştırmak önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı ise yöneticilerin görüşlerine göre ilkokullarda kurulumu tercih edilen tasarım beceri atölyelerinin sebeplerinin incelenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Malatya ilinde görev yapan, temel eğitim kurumlarında okul yöneticisi olan (müdür ya da müdür yardımcısı) ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 8 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda temel eğitim kurumlarına sırasıyla görsel sanatlar atölyesi, müzik atölyesi ve akıl zeka atölyeleri çoğunlukla kurulmuştur. Temel eğitim kurumlarının yöneticileri; okulun teknik şartnameye uygun alanının (m2) olması, öğrencilerin gelişim özellikleri, öğretmenlerin atölye talepleri, ilkokulda derslerini kazanımların içeriği ve düzeyi değişkenlerini göz önüne alarak tasarım beceri atölyesinin türüne karar verdiklerini ifade etmişlerdir. Yöneticiler tasarım beceri atölyesinden öğrencilerin sanatsal gelişimi arttırması, öğrencilerin özgün fikirler ve ürünler oluşturması, okulda eğlenceli ve kalıcı öğrenme ortamları oluşmasını ve öğrencilerin ilgi alanlarını tanımalarını beklemektedir. Yöneticiler ilkokullarda kurulan tasarım beceri atölyelerin işlevsel olması adına atölye kullanım programının oluşturulmasını, atölyelerin etkili kullanılması için öğretmen eğitimi verilmesini, okulun ihtiyaçları ve şartlarına göre atölye türleri belirlenmesini önermişlerdir.

Anahtar kelime: Tasarım beceri atölyesi, temel eğitim, ilkokul

Giriş

Temel eğitim kurumları somut öğrenme dönemindeki öğrencilerin çoğunlukla bulunduğu eğitim ortamlarıdır. Öğrencilerin bilişsel gelişimleri ile birlikte çok yönlü gelişmeleri için olumlu deneyim yaşayarak öğrenmeleri kritik öneme sahiptir. 2023 Eğitim vizyonunun (2018) açıklanması ile birlikte nitelikli eğitim ortamlarının tasarlanması ön planda tutulmuş ve tüm ülkede farklı düzeyde eğitim veren kurumlara tasarım beceri atölyeleri açılmıştır (Akkaya, 2020; Duran ve Kurt, 2019; Solak ve Karataş, 2020). Uygulamalı eğitimin önemsendiği ve olumlu deneyimi temel alan bir eğitim yaklaşımını savunan tasarım beceri atölyeleri, öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgileri güncel yaşamla ilişkilendirmelerine, bu bilgileri pratik uygulamalara ve yaratıcı ürünlere dönüştürmelerine imkân sağlayan fiziksel alanlardır (MEB, 2020). MEB tarafından öğrencilerin düşünme tasarlama becerileri geliştirmek için farklı türlerde tasarım beceri atölyeleri açılmıştır. Bunlar (MEB Tasarım Beceri Atölyeleri Öğretmen El Kitabı, 2021):

1- Ahşap ve Metal Atölyesi

2- Drama ve Eleştirel Düşünce Atölyesi

3-STEM- (FeTeMM Atölyesi (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik)

4-Görsel Sanatlar Atölyesi

5- Müzik Atölyesi

6-Salon Sporları Atölyesi

7- Yaşam Becerileri Atölyesi

8-Yazılım ve Robotik Kodlama Atölyesidir.

Ahşap ve Metal Atölyesi, Öğrencilerin matematik, geometri, fizik, alanlarına uygun kuralları kullanarak ahşap ve metal malzemelerle hayallerindeki araçları tasarlamaları hedeflenmiştir. Düşünce geliştirme ile birlikte öğrencilerin çizim, kendini ifade edebilme, tasarım becerisini geliştiren bu atölyeler üretkenliği ve el becerilerini desteklemektedir. Drama ve Eleştirel Düşünce Atölyesi, farklı gelişim dönemindeki çocukların sosyal duyuşsal gelişimlerini desteklemek için özgüven, empati gibi temel kişisel becerileri kazanmalarını ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Atölye ortamında doğaçlama, oyun, dramatizasyon gibi drama teknikleri kullanılmaktadır. Öğrencilerin kendilerini ifade etme, okuma ve anlama, kavrama ve problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla drama ve düşünce atölyesinde farklı çalışmalar yürütülmektedir. FeTeMM Atölyesi, Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik disiplinlerine yönelik çalışmaların yapıldığı bu atölye öğrencilerin derslerde öğrendiği teorik bilgiler ile gerçek yaşam arasında bağ kurmasına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Labrotuvar olarak tasarlanan atölyede öğrencilerin yaratıcılıkları geliştirilmeye çalışılmaktadır. Görsel Sanatlar Atölyesi, öğrencilerin estetik ve sanatsal bakış açılarını geliştirmek için tasarlanan çalışmalarda görsel alanda yapılan farklı dallara ilişkin malzemeler bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrendiklerini, yaşadıklarını sanatla ifade etmesi bu atölye çalışmalarının amaçları arasındadır. Müzik Atölyesi, öğrencilerin ritm ve sanatsal bakış açılarını geliştirmek için tasarlanmıştır. Atölyede müzik alanda yapılan farklı enstrümanlar ve müziğe ilişkin malzemeler bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrendiklerini, yaşadıklarını sanatla ifade etmesi bu atölye çalışmalarının amaçları arasındadır. Salon Sporları Atölyesi, öğrencileri obezite ve hareketsizlik tehlikesinden uzaklaştırmak ve öğrencilerde spor kültürünü geliştirmek için kurulmuştur. Bu atölyelerde farklı spor malzemeleri bulunmaktadır. Yaşam Becerileri Atölyesi, öğrencilerin yaşam sürecinde ihtiyaç duydukları becerilere yönelik ev ortamı şeklinde (mutfak araçları, yatak odası eşyaları) eşyalar bulunmaktadır. Bu araçlarla öğrencilerin hayata hazırlanması için somut deneyimler yaşaması hedeflenmiştir. Yazılım ve Robotik Kodlama Atölyesi, öğrencilerin teknolojik okuryazarlık seviyesini desteklemektedir. Bu atölyeler gelişen dünyada sıklıkla kullanılan bilişim sistemlerinin geliştirilmesini hedeflemektedir.

Tüm eğitim kurumlarında farklı türlerde tasarım beceri atölyeleri kurulmaktadır. Temel eğitim kurumlarında tasarım beceri atölyelerinin kurulması; çocuğun somutlaştırarak öğrenmesi, iletişim becerilerinin gelişmesi, yeteneklerinin fark edilmesi açısından önemlidir. Tasarım beceri atölyeleri temelde, teori ve pratiği bir araya getirmek açısından kritik öneme sahiptir. Bu anlamda temel eğitim kurumlarında kurulacak olan atölyelerin türleri öğrencilerin ve okulun ihtiyaçlarına uygun olması gereklidir. Akıllı, Yıldız, Ateş ve Ateş (2020) tasarım beceri atölyelerinin işlevselliğine ilişkin kurum yöneticilerinin görüşünü araştırmıştır. Özenç (2020), Güleş ve Kılınç (2020) yaptıkları çalışmalara göre temel eğitim kurumlarına çalışan sınıf öğretmenleri çalıştıkları kurumlarda tasarım beceri atölyeleri açılmasını talep etmektedir. Ancak öğretmenlerin ve okulun tasarım beceri atölye türlerine yönelik tercihleri araştırılmamıştır. Bu kadar farklı içeriklerde açılan tasarım beceri atölyelerin ilkokullarda kurulum durumunu araştırmak önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı ise yöneticilerin görüşlerine göre ilkokullarda kurulumu tercih edilen tasarım beceri atölyelerinin sebeplerinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre araştırmacının zaman içerisinde belirlenmiş bir durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanan durum çalışması, gerçek ortamdaki olanların/ olayların incelendiği bir yöntemdir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2002). Bu kapsamda "tasarım beceri atölyesi kurulan ilkokullarda yönetici olmak ve araştırma katılmaya gönüllü olma" kriterlerine göre katılımcılar seçilmiştir. Malatya ilinde görev yapan, temel eğitim kurumlarında okul yöneticisi olan (müdür ya da müdür yardımcısı) ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 8 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcıların özellikleri Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1:

Katılımcıların Özellikleri

		f
Cinsiyet	Kadın	2
	Erkek	6

Mesleki yıl	6-10 yıl	1
	11-15 yıl	2
	16-20 yıl	5

Tablo 1 verilerine göre araştırmaya 2 kadın ve 6 erkek olmak üzere 8 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 1'i 6-10 yıl, 2'si 11-15 yıl ve 5'i 16-20 yıllık mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma amacına uygun çok sayıda soru hazırlanarak soru havuzu oluşturulmuş, alan uzmanlarından görüş alınarak 4 soru seçilmiştir. Bu sorulardan biri demografik üçü araştırma kapsamında hazırlanan sorulardır. Demografik soru sorularak katılımcıların cinsiyeti ve mesleki yılına ilişkin veriler toplanmıştır. Alana ilişkin "Okulunuzda hangi tasarım beceri atölyesi kurulmuştur?", "Kurumunuzda bu tasarım beceri atölyesinin kurulmasını neden tercih ettiniz?", "Kurumunuzda kurulumunu tercih ettiğiniz tasarım beceri atölyesinden beklentileriniz nelerdir? , "Yöneticisi bulunduğunuz bu kurumu ve diğer ilkokulları düşünerek tasarım beceri atölyelerin seçimi, kurulumu ve kullanımına ilişkin önerileriniz nelerdir?" soruları sorulmuştur. Yapılan görüşmeler 30 dk ile 40 dk arasında değişen zaman aralığında gerçekleşmiştir. Görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bulgular

Araştırma kapsamında sorulan sorulara katılımcılardan gelen cevaplar detaylı olarak incelenmiştir. Elde edilen veriler bu başlık altında tablolar halinde sunulmuştur. Bazı tablo verilerine ilişkin katılımcıların görüşleri doğrudan verilerek bulgulara açıklık getirilmiştir. Temel eğitim kurumlarında kurulan atölye sayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Temel Eğitim Kurumlarında Kurulan Atölye Sayıları (İl Geneli)

Atölye Türleri	**f**
Görsel sanatlar atölyesi	8
Müzik atölyesi	6
Akıl ve zeka atölyesi	5
Yaşam becerileri atölyesi	4
Salon sporları atölyesi	3
Drama ve eleştirel düşünme atölyesi	2
Ahşap ve metal atölyesi	1
Fetemm atölyesi	1
Yazılım ve tasarım atölyesi	1

Tablo 2 verilerine göre temel eğitim kurumlarında; görsel sanatlar atölyesi (f=8), müzik atölyesi (f=6), akıl ve zeka atölyesi (f=5), yaşam becerileri atölyesi (f=4), salon sporları atölyesi (f=3), drama ve eleştirel düşünme atölyesi (f=2), ahşap ve metal atölyesi (f=1), Fetemm atölyesi (f=1), yazılım ve tasarım atölyesi (f=1) kurulmuştur.

Tablo 3'te temel eğitim kurumlarında kurulan tasarım ve beceri atölyelerinin tercih edilme sebepleri bulunmaktadır.

Tablo 3.

Tasarım ve Beceri Atölyelerinin Tercih Sebepleri

Atölye tercihlerinin sebepleri	**f**
Okulun teknik şartnameye uygun alanının (m2) olması	7
Öğrencilerin gelişim özellikleri	5
Öğretmenlerin atölye talepleri	4
İlkokulda derslerini kazanımların içeriği ve düzeyi	4
Okuldaki öğretmenlerin branş alanları	3
Kurulum sonrası malzeme teminini durumu	3
İlkokul ile ortaokulun aynı binada olması	2

Tablo 3 verilerine göre tasarım ve beceri atölyelerinin tercih edilme durumlarına ilişkin; okulun teknik şartnameye uygun alanının (m2) olması (f=7), öğrencilerin gelişim özellikleri (f=5), öğretmenlerin atölye talepleri (f=4), ilkokulda derslerini kazanımların içeriği ve düzeyi (f=4), okuldaki öğretmenlerin branş alanları (f=3), kurulum sonrası malzeme teminini durumu (f=3) ve ilkokul ile ortaokulun aynı binada olması (f=2) gibi sebepler sıralanmıştır. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K1: *Okulumuzda spor becerilerinin gelişmesi, yağmurlu havalarda öğrencilerin bu dersi etkili yürütmesi ve öğrencilerin hasta olmaması için salon sporları atölyesini çok istedik ama bu atölyenin kurulması için uygun alanımız yoktu. Mecburen drama atölyesini seçtik.*

K3: *Okumuzda hem ilkokul hem de ortaokul var. İlkokul öğrenci sayımız da azdı. Her iki yaş grubundan öğrencilerin öğrenme durumlarını, özelliklerini düşündük ve herkesin faydalanması için Fetemm atölyesini seçtik.*

Tablo 4'te Okul yöneticilerinin tasarım beceri atölyelerine ilişkin beklentileri yer almaktadır.

Tablo 4.

Okul Yöneticilerinin Tasarım Beceri Atölyelerine İlişkin Beklentileri

Eğitimcilerin Beklentileri	**f**
Öğrencilerin sanatsal gelişiminin sağlanması	5
Öğrencilerin özgün fikirler ve ürünler oluşturması	5
Okulda eğlenceli ve kalıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması	5
Öğrencilerin kendi ilgi alanlarını tanımaları	4
Öğrenci ve öğretmenlerin okula bağlılığının artması	4
Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin artması	3
Öğrencilerin akademik başarılarının artması	2
Öğrenciler arasında bilimsel düşüncenin yaygınlaşması	2
Öğretmen ve öğrenciler arasında teknoloji okuryazarlık düzeyinin artması	1

Tablo 4 verilerine göre okul yöneticilerinin tasarım beceri atölyelerine ilişkin beklentileri; öğrencilerin sanatsal gelişiminin sağlanması (f=5), öğrencilerin özgün fikirler ve ürünler oluşturması (f=5), okulda eğlenceli ve kalıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması (f=5), öğrencilerin kendi ilgi alanlarını tanımaları (f=4), öğrenci ve öğretmenlerin okula bağlılığının artması (f=4), öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin artması (f=3), öğrencilerin akademik başarılarının artması (f=2), öğrenciler arasında bilimsel düşüncenin yaygınlaşması (f=2), öğretmen ve öğrenciler arasında teknoloji okuryazarlık düzeyinin artması (f=1) şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K2: *Öğrencilerimiz daha öğrenmelerin başındalar. Önlerinde uzun bir eğitim yaşantıları olacak. Ben bu atölyeleri kurarken en büyük amacım öğrencilerin üretken olmalarını sağlamaktı. Yeni fikirler, icatlar, buluşlar yapsınlar istiyorum. Çünkü bu becerinin temeli ilkokulda atılıyor.*

K5: *Okulumuzda müzik atölyesi var. Bu atölyede öğrenciler; müzik parçaları öğrenecekler, enstrümanlar çalacaklar, birbirlerini dinleyecekler. Kısacası bir müzik kültürleri olacak ve ilerde sanatsal yönleri gelişecek diye ümit ediyorum.*

Tablo 5'te Okul yöneticilerinin tasarım beceri atölyelerine ilişkin önerileri yer almaktadır.

Tablo 5.

Okul Yöneticilerinin Tasarım Beceri Atölyelerine İlişkin Önerileri

Öneriler	**f**
Atölye kullanım programı oluşturulmalı	7
Atölyelerin etkili kullanılması için öğretmen eğitimi verilmeli	6
Okulun ihtiyaçları ve şartlarına göre atölye türleri belirlenmeli	5
Öğrencilere atölye kullanımında dikkat edilecek hususlara ilişkin bilgi verilmeli	4
Atölye alanları malzeme temin için sık sık kontrol edilmeli	3

Tablo 5 verilerine göre okul yöneticilerinin tasarım beceri atölyelerine ilişkin; atölye kullanım programının oluşturulması (f=7), atölyelerin etkili kullanılması için öğretmen eğitiminin verilmesi (f=6), okulun ihtiyaçları ve şartlarına göre atölye türlerinin belirlenmesi (f=5), öğrencilere atölye kullanımında dikkat edilecek hususlara ilişkin bilgi verilmesi (f=4) ve

atölye alanları malzeme temin için sık sık kontrol edilmesi (f=3) gibi önerileri bulunmaktadır. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K8: *Atölyeler okula uygun olmalı ve istişare zemininde bir kararla tercih edilmelidir. Mesela okulda müzik dersini işleyen, müzik becerisi olan kimse yoksa o okulda müzik atölyesi kurulması bence anlamsız. Atıl kalır. Bu ortamlar çok güzel ama kullanan olmuyor. Okul yöneticileri atölye tercihinde şu soruyu sıklıkla düşünmeli: Bu okulun bu atölyeye ihtiyacı var mı? (...) Sonrasında bir program oluşturarak her sınıfın atölyeyi eşit oranda kullanılması sağlanmalıdır. Bizim okulda birkaç öğretmen hiç atölyeye uğramazken birkaçı da atölyeden çıkmıyor. Buna bir çeki düzen vermek gerek.*

Sonuç ve Tartışma

Temel eğitim kurumlarında; görsel sanatlar atölyesi, müzik atölyesi, akıl ve zeka atölyesi, yaşam becerileri atölyesi, salon sporları atölyesi, drama ve eleştirel düşünme atölyesi, ahşap ve metal atölyesi, Fetemm atölyesi, yazılım ve tasarım atölyesi kurulmuştur. Akkaya (2020) okul yöneticilerinin tasarım beceri atölyelerinin öğrencilere beceriler kazandırmada faydalı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu da öğrencilerin farklı yönlerden gelişimi için farklı atölyeleri tercih ettikleri söylenebilir.

Tasarım ve beceri atölyelerinin tercih edilme durumlarına ilişkin; okulun teknik şartnameye uygun alanının (m2) olması, öğrencilerin gelişim özellikleri, öğretmenlerin atölye talepleri, ilkokulda derslerini kazanımların içeriği ve düzeyi, okuldaki öğretmenlerin branş alanları, kurulum sonrası malzeme teminini durumu ve ilkokul ile ortaokulun aynı binada olması gibi sebepler sıralanmıştır. Duran ve Kurt (2019) eğitimcilerin tasarım beceri atölyelerinin kurulması ve kullanımına yönelik fiziksel altyapı eksikliği, uygulama kaygısı yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Solak ve Karataş'a (2020) göre 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında okul yöneticileri tasarım beceri atölyelerinin okullarına kurulmasını istemektedirler. Bu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma kapsamında okul müdürleri okullarına atölyeler kurulmasını istemekte ancak hangi atölyenin kurulacağı konusunda farklı değişkenleri dikkate almak durumunda oldukları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin tasarım beceri atölyelerine ilişkin beklentileri; öğrencilerin sanatsal gelişiminin sağlanması, öğrencilerin özgün fikirler ve ürünler oluşturması, okulda eğlenceli ve kalıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin kendi ilgi alanlarını tanımaları, öğrenci ve öğretmenlerin okula bağlılığının artması, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin artması, öğrencilerin akademik başarılarının artması, öğrenciler arasında bilimsel düşüncenin yaygınlaşması, öğretmen ve öğrenciler arasında teknoloji okuryazarlık düzeyinin artması şeklinde sıralanmıştır. Gülhan'a (2021) göre Tasarım Beceri Atölyeleri çağdaş yaklaşımları bütüncül bir şekilde kapsamakta ve öğrencileri öğrenme dönüşümüne yönlendirecek şekilde bir kurguyu içermektedir. Bu anlamda tasarım beceri atölyeleri öğrencilerin çok boyutlu gelişimi için önemli olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin tasarım beceri atölyelerine ilişkin; atölye kullanım programının oluşturulması, atölyelerin etkili kullanılması için öğretmen eğitiminin verilmesi, okulun ihtiyaçları ve şartlarına göre atölye türlerinin belirlenmesi, öğrencilere atölye kullanımında dikkat edilecek hususlara ilişkin bilgi verilmesi ve atölye alanları malzeme temin için a sık sık kontrol edilmesi gibi önerileri bulunmaktadır. Güleş ve Kılınç (2020) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerin tasarım ve beceri atölyelerinin hazır olmaması nedeniyle planlama ve araç-gereç eksikliği sorunlarını yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda bu araştırmanın bulgularının bu sorunları çözmeye yönelik olduğu düşünüldüğünde araştırma bulgularının birbirleriyle örtüştüğü söylenebilir.

İlkokullarda kurulumu yapılan tasarım beceri atölyelerinin tercih edilme sebeplerinin incelendiği bu araştırmada temel eğitim kurumlarında farklı tasarım beceri atölyelerine yer verildiği, yöneticilerin şartname, mekan özellikleri, okul personellerinin görüşlerini dikkate alarak karar verdikleri tespit edilmiştir. Atölyelerin işlevsel olması için öğrenci ve öğretmen odağında eğitimler verilmesi ve etkili bir program yapılması önerilmiştir. Araştırma bulgularına bakarak gelecek araştırmalar için ilkokullarda tasarım beceri atölyelerinde olması gereken öğretmen tutumları ya da öğrenci davranışları araştırılabilir. Tasarım beceri atölyelerinin öğrencilerin gelişimlerine, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine etkileri de başka bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

Kaynakça

Akıllı, C., Yıldız, M., Ateş, A. ve Ateş, N. (2020). Tasarım Beceri Atölyelerinin işlevselliği ile ilgili yönetici görüşleri. (ss. 29-46) içinde (Ed. Zahal, O.) *Eğitim bilimlerinde Teori ve Araştırmalar*, Gece Kitaplığı, Ankara.

Akkaya, C. (2020). *2023 eğitim vizyonu kapsamında temel eğitimde yapılacak değişikliklere ilişkin yönetici görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry ve research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Duran, E. ve Kurt, M. (2019). 2023 eğitim vizyonuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi,* 3(1), 90-106.

Güleş, E. ve Kılınç, H. H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin tasarım beceri atölyelerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - Education,* 15(6), 4227-4245.

Gülhan, F. (2021). Okul paydaşlarının tasarım beceri atölyelerine yönelik beklentilerine dayalı görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7 (15), 235-260. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhe/issue/62183/886158

MEB (2018). *2023 eğitim vizyonu.* http://2023vizyonu.meb.gov.tr/ adresinden 10 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır.

MEB (2020). *Tasarım beceri atölyeleri kılavuzu* https://tba.meb.gov.tr/ adresinden 10.09.2022 alınmıştır.

MEB Tasarım Beceri Atölyeleri Öğretmen El Kitabı (2021). *MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.* http://ogmmateryal.eba.gov.tr/panel/upload/etkilesimli/kitap/tda/index.html adresinden 12 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır.

Özenç, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla okulların sahip olması gereken nitelikler. *Turkish Studies-Education,* 15(4), 2841-2855.

Solak, Y. ve Karataş, S. (2020). 2023 eğitim vizyonu hakkında eğitim yöneticileri görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(2), 1-18.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2002). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Temel Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Öğretmenlerin Beklentileri

Dilek KIRNIK

MEB

Özet

Bireylerin eğitime yönelik hizmetlerden eşit oranda faydalanması olarak ele alınan eğitimde fırsat eşitliği, öğrencilerin beceri ve yeteneklerini en iyi şekilde geliştirebilmek için sahip olduğu hakları ifade etmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği bireylerin sahip oldukları yetenekleri geliştirmelerine, herhangi bir engele maruz kalmadan ilgi alanlarına göre eğitim hizmetlerden faydalanabilme imkânıdır. Bu haklar öncelikle ilkokullarda gün yüzüne çıkar çünkü birçok öğrenci için ilk eğitim kurumu ilkokullardır. Bu çalışmanın amacı temel eğitimde görev yapan sınıf öğretmenleri ve temel eğitim kurum yöneticilerinin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin beklentilerini tespit etmektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Malatya ilinde görev yapan, temel eğitim kurumlarında sınıf öğretmeni olarak çalışan ya da okul yöneticisi olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 19 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda temel eğitim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmeni ve okul yöneticileri öğrenci boyutuna çocuk işçiliğinin önlenmesi, her öğrencinin bir eğitim öğretim yılında en az bir sanatsal sportif kültürel çalışmalara katılması, okul öncesi eğitimin tüm yaştan ve tüm bölgedeki öğrenciler için zorunlu olması gibi beklentilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen boyutuna maaşların güncel yaşamla uyumlu hale getirilmesi, kırsalda çalışan öğretmenlerin her içeriğe ve materyale ulaşması, İYEP ve DYK ücretlerinin aynı olması gibi beklentileri bulunmaktadır. Okul boyutunda tekli eğitim yapılması, öğrenciler için spor salonu, geniş okul sahalarının ya da oyun alanlarının yapılması, okulun temiz olması ve okul güvenliğinin sağlanmasını beklemektedirler. Katılımcılar eğitimde eşitsizliğin sebepleri olarak ekonomik yetersizlikleri, sosyolojik ve kültürel kalıpları, toplumun eğitim düzeyini sıralamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Fırsat eşitliği, temel eğitim, öğretmen görüşleri

Giriş

Problem Durumu

Ülkemizde pandemi sırasında mecbur olarak yapılan uzaktan eğitim sürecinde bazı öğrenciler internet ve bilişim araçlarıyla eğitimine devam ederken bazı öğrenciler yaşadıkları ekonomik, sosyal ya da coğrafi zorluklar nedeniyle eğitimlerine devam edememişlerdir. Bu süreçte ülke gündeminde "eğitimde fırsat eşitsizliği" kavramı sıklıkla ele alınmıştır. Eğitime fırsat eşitliği en genel anlamıyla öğrencilerin farklı değişkenler (gelir durumu, yaşadığı bölge, din, dil, ırk, cinsiyeti vb.) açısından yaşadıkları dezavantajlara bağlı kalmaksızın eğitimin her türlü imkânlarından aynı oranda faydalanmasını ifade etmektedir (Değirmencioğlu, 2008; Ergün, 1997). Eğitim yaşamında öğrencilerin genellikle gelir dağılımında yaşanan eşitsizliklerden dolayı öğrencilerin eğitimden mahrum kalmasını önlemek için eğitimde fırsat eşitliği kavramı önemlidir. Öğrencilerin yetiştirilme döneminde karşılarına çıkan fırsatlar ya da yaşadıkları yaşam koşulları farklıdır. Bazı öğrenciler okul öncesi eğitim alırken bazıları ilk defa okulla ilkokulda tanışmaktadırlar. Bazı öğrenciler erken yaşlarda yabancı dil eğitimi ya da sanat eğitimi alırken diğer öğrenciler bu imkânlardan uzak kalmaktadırlar. Eğitime fırsat eşitliği her bireyin aynı nitelikli imkânlarla yetiştirilmesini amaçlamaktadır çünkü nitelikli eğitimden faydalanmak her bireyin anayasal hakkıdır (Kandemir, 2014). Günümüzde yürürlükte olan 11. Kalkınma planına (2019-2023) göre tüm eğitim kademelerinde yer alan öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanacağı belirtilmiştir (548. madde). İlgili maddenin açıklamasında plan döneminde her kurum için tekli eğitime geçileceği, öğrencilerin devamsızlık oranlarının azaltılacağı, okullaşma ve eğitim tamamlama oranlarının artırılacağı hedeflenmiştir. Kandemir ve Kaya'ya (2010) göre eğitimde fırsat eşitliği bireylerin hukuki açıdan eşit eğitim alma hakkına sahip olmaları ile açıklanamaz bu hakla birlikte bu hakkı kullanabilme imkânının da verilmesi gerekmektedir. Illich (2013) eğitimde fırsat eşitliğinin istendik yanı olduğu kadar kullanılabilir yanının da olması gerektiğini belirtmiştir. Aslankurt'a göre (2013) eğitimde fırsat eşitliği, gelir seviyesi ya da eğitim seviyesi yetersiz ailelerin çocuklarının gelecekte iyi şartlarda yaşamalarının teminatıdır. Bu yönü ile fırsat eşitliği veliler için umut ve motivasyon kaynağı olduğu söylenebilir. Bu durum Türkiye'de bir eğitim planlaması yapılmasını ve eğitimde yaşanan farklı sorunlara çözüm aranmasını zorunlu kılmıştır (Küçüker, 2010). Bu anlamda eğitime olumlu bakış açılarının geliştiği, ilk akademik öğrenmelerin deneyimlendiği ilkokullarda fırsat eşitliğinin durumuna ilişkin eğitimcilerin değerlendirmelerii önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı temel eğitimde görev yapan sınıf öğretmenleri ve temel eğitim kurum yöneticilerinin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin beklentilerini tespit etmektir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre araştırmacının zaman içerisinde belirlenmiş bir durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanan durum çalışması, gerçek ortamdaki olanların/ olayların incelendiği bir yöntemdir. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2002). Bu kapsamda "temel eğitim kurumunda çalışma, araştırma katılmaya gönüllü olma" kriterlerine göre katılımcılar seçilmiştir. Malatya ilinde görev yapan, temel eğitim kurumlarında sınıf öğretmeni ya da okul yöneticisi (müdür ya da müdür yardımcısı) olarak çalışan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 19 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcıların özellikleri Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Özellikleri

Katılımcıların özellikleri		f
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	6
Görevi	Öğretmen	12
	Okul Yöneticisi	7
Mesleki yıl	6-10 yıl	2
	11-15 yıl	6
	16-20 yıl	11

Tablo 1 verilerine göre araştırmaya 13 kadın ve 6 erkek olmak üzere 19 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 12'si öğretmen ve 7'si okul yöneticisidir. Katılımcıların 2'si 6-10 yıl, 6'sı 11-15 yıl ve 11'i 16-20 yıllık mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Araştırma amacına uygun çok sayıda soru hazırlanarak soru havuzu oluşturulmuş, alan uzmanlarından görüş alınarak 6 soru seçilmiştir. Bu sorulardan biri demografik beş tanesi araştırma kapsamında hazırlanan sorulardır. Demografik soru sorularak katılımcıların cinsiyeti, görevi ve mesleki yılına ilişkin veriler toplanmıştır. Alana ilişkin "Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin öğrenci boyutunda beklentileriniz nelerdir?", "Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin öğretmen boyutunda beklentileriniz nelerdir?", "Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin veli boyutunda beklentileriniz nelerdir?", "Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin okul boyutunda beklentileriniz nelerdir? "Eğitimde fırsat eşitliksizliğinin nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?" soruları sorulmuştur. Yapılan görüşmeler 30 dk ile 40 dk arasında değişen zaman aralığında gerçekleşmiştir. Görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bulgular

Araştırma kapsamında sorulan sorulara katılımcılardan gelen cevaplar detaylı olarak incelenmiştir. Elde edilen veriler bu başlık altında tablolar halinde sunulmuştur. Bazı tablo verilerine ilişkin katılımcıların görüşleri doğrudan verilerek bulgulara açıklık getirilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin öğrenci boyutunda öğretmenlerin beklentileri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Öğrenci Boyutunda Öğretmenlerin Beklentileri

Görüşler	f
Çocuk işçiliğinin önlenmesi	17
Her öğrencinin bir eğitim öğretim yılında en az bir sanatsal sportif kültürel çalışmalara katılması	14
Okul öncesi eğitimin tüm yaştan ve tüm bölgedeki öğrenciler için zorunlu olması	12
Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre eğitim alması	11
Öğrencilerin öğrenme kayıplarının giderilmesi	9
Öğrencilere teknolojik araçların temin edilmesi	9
İlkokulun her sınıfında isteyen öğrencilere İYEP gibi destek eğitim verilmesi	8
Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması	8
Yabancı uyruklu öğrencilerin okula devamının sağlanması	7
İlkokulda birinci sınıftan önce hazırlık amaçlı geçiş sınıfların yer alması	5
Kırsalda yer alan öğrencilerinin mesafe ve kişi sayısına bakılmaksızın taşımalı eğitimden faydalanması	5
Okul dışı öğrenme ortamlarından her öğrencinin faydalanmasını sağlanması	3
Sınıf mevcutlarının yüksek olmaması	3

Tablo 2 verilerine göre eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin öğrenci boyutunda öğretmenler; çocuk işçiliğinin önlenmesi (f=17), her öğrencinin bir eğitim öğretim yılında en az bir sanatsal sportif kültürel çalışmalara katılması (f=14), okul öncesi eğitimin tüm yaştan ve tüm bölgedeki öğrenciler için zorunlu olması (f=12), öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre eğitim alması (f=11), öğrencilerin öğrenme kayıplarının giderilmesi (f=9), öğrencilere teknolojik araçların temin edilmesi (f=9), ilkokulun her sınıfında isteyen öğrencilere İYEP gibi destek eğitim verilmesi (f=8), özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması (f=8), yabancı uyruklu öğrencilerin okula devamının sağlanması (f=7), ilkokulda birinci sınıftan önce hazırlık amaçlı geçiş sınıfların yer alması (f=5), kırsalda yer alan öğrencilerinin mesafe ve kişi sayısına bakılmaksızın taşımalı eğitimden faydalanması (f=5), okul dışı öğrenme ortamlarından her öğrencinin faydalanmasını sağlanması (f=3) ve sınıf mevcutlarının yüksek olmaması (f=3) gibi beklentileri bulunmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K8: *Yaşanan ekonomik krizler sonrasında çok sayıdaki öğrencim daha çocuk yaşta ayakkabı boyacılığı, işportacılık, sanayide yardımcı personel olarak çalışmaktadırlar. Bu çocukların çoğu ilk yıl yüksek oranda devamsızlık yapıyor ikinci yıldan sonra okulu bırakıyorlar. Eğitim bu çocukların da hakkı ama ekonomik sorunlar bu çocukların elinden bu hakkı alıyor.*

K13: *Her çocuğun eğlenmeye, iletişim kurmaya, birbirlerinden bir şey öğrenmeye ihtiyacı var. Bir ilkokul öğrencisinin topluluk önünde konuşmaya, kültürel bir etkinliğin parçası olmaya, sportif çalışmalara katılmaya hakkı var. Ama okullarda bu haklar çocuklara yeterince verilmiyor.*

Tablo 3'te eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin öğretmen boyutunda öğretmenlerin beklentileri yer almaktadır.

Tablo 3.

Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Öğretmen Boyutunda Öğretmenlerin Beklentileri

Görüşler	f
Maaşların güncel yaşamla uyumlu hale getirilmesi	12
Kırsalda çalışan öğretmenlerin her içeriğe ve materyale ulaşması	11
İYEP ve DYK ücretlerinin aynı olması	10
Her öğretmenin mesleki becerilerinin yüksek olması	8
Her ilkokulda rehberlik öğretmenin yer alması	7
Her öğrencinin seviyesine uygun içerik üretilmesi	6
Okullarda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin işbirliğinde dersleri planlanması	5

Tablo 3 verilerine göre eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin öğretmen boyutunda öğretmenler; maaşların güncel yaşamla uyumlu hale getirilmesi (f=12), kırsalda çalışan öğretmenlerin her içeriğe ve materyale ulaşması (f=11), İYEP ve DYK ücretlerinin aynı olması (f=10), her öğretmenin mesleki becerilerinin yüksek olması (f=8), her ilkokulda rehberlik öğretmenin yer alması (f=7), her öğrencinin seviyesine uygun içerik üretilmesi (f=6), okullarda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin işbirliğinde dersleri planlanması (f=5) gibi beklentileri bulunmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K3: *Maaşlarımız ekonomik artışlara karşı bizi koruyamıyor. Sürekli kredi kartlarına yükleniyoruz. Memurlar arasında da bir gelir dengesizliği var. Bu sorun çözülmelidir.*

K11: *Branşlar arasındaki adaletsizlik de değişmeli. Ortaokul öğretmenleri ya da lise öğretmenleri sınıf öğretmenlerinden daha mı fazla çalışıyor? Mesela sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen İYEP için hafta içi ders saati ücreti 47 TL iken branş öğretmenleri tarafından yürütülen DYK ek ders ücreti 95TL'dir. Bu farkın sebebini bana birisi açıklarsa sevinirim.*

Tablo 4'te eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin veli boyutunda öğretmenlerin beklentileri yer almaktadır.

Tablo 4.

Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Veli Boyutunda Öğretmenlerin Beklentileri

Görüşler	f
Bilinçli aile eğitimlerinin düzenlenmesi	5
Okul aile işbirliğinin güçlendirilmesi	4
Yetişkinler için farklı eğitim ortamlarının tasarlanması	2

Tablo 4 verilerine göre eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin veli boyutunda öğretmenler; bilinçli aile eğitimlerinin düzenlenmesi (f=5), okul aile işbirliğinin güçlendirilmesi (f=4) ve yetişkinler için farklı eğitim ortamlarının tasarlanması (f=2) gibi beklentileri bulunmaktadır.

Tablo 5'te eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin okul boyutunda öğretmenlerin beklentileri yer almaktadır.

Tablo 5.

Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Okul Boyutunda Öğretmenlerin Beklentileri

Görüşler	f
Tekli eğitim yapılması	15
Öğrenciler için spor salonu, geniş okul sahalarının ya da oyun alanlarının yapılması	9
Okulun temiz olması	7
Okul güvenliğinin sağlanması	6
Okullarda etkileşimli tahtaların olması	5
Köy okullarının okul bina tadilatlarının ve malzeme ihtiyaçlarının karşılanması	5
Okulların teknolojik alt yapılarının güçlendirilmesi	4
Her okulun kütüphanesinin zengin olması	4
Her okulda sanatsal ve bilimsel atölyelerin yer alması	4
Ders saatinin azaltılması	3
Okullarda sağlıklı ve uygun kaloride öğle yemeği verilmesi	3
Herhangi bir nedenle okulda ücret alınmaması	2
Her öğrencinin kullanacağı yıllık sarf malzemelerinin okullar tarafından karşılanması	2

Tablo 4 verilerine göre eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin okul boyutunda öğretmenler; tekli eğitim yapılması (f=15), öğrenciler için spor salonu, geniş okul sahalarının ya da oyun alanlarının yapılması (f=9), okulun temiz olması (f=7), okul güvenliğinin sağlanması (f=6), okullarda etkileşimli tahtaların olması (f=5), köy okullarının okul bina tadilatlarının ve malzeme ihtiyaçlarının karşılanması (f=5), okulların teknolojik alt yapılarının güçlendirilmesi (f=4), her okulun kütüphanesinin zengin olması (f=4), her okulda sanatsal ve bilimsel atölyelerin yer alması (f=4), ders saatinin azaltılması (f=3), okullarda sağlıklı ve uygun kaloride öğle yemeği verilmesi (f=3), herhangi bir nedenle okulda ücret alınmaması (f=2), her öğrencinin kullanacağı yıllık sarf malzemelerinin okullar tarafından karşılanması (f=2) gibi beklentileri bulunmaktadır.

Tablo 6'da eğitimde fırsat eşitsizliğinin nedenlerine ilişkin öğretmenlerin beklentileri yer almaktadır.

Tablo 6.

Eğitimde Fırsat Eşitliksizliğinin Nedenlerine İlişkin Öğretmenlerin Beklentileri

Görüşler	f
Ekonomik yetersizlikler	18
Sosyolojik ve kültürel kalıplar	10
Toplumun eğitim düzeyi	8

Parçalanmış aile	7
Teknolojik altyapı yetersizliği	7
Kırsal alanda yaşam koşullarının zorluğu	6
Coğrafi koşullarının zorluğu	5
Ayrımcı davranışlar ve tutumlar	3

Tablo 6 verilerine göre öğretmenler eğitimde fırsat eşitsizliğine ilişkin; ekonomik yetersizlikler (f=18), sosyolojik ve kültürel kalıplar (f=10), toplumun eğitim düzeyi (f=8), parçalanmış aile (f=7), teknolojik altyapı yetersizliği (f=7), kırsal alanda yaşam koşullarının zorluğu (f=6), coğrafi koşullarının zorluğu (f=5), ayrımcı davranışlar ve tutumlar (f=3) gibi nedenleri sıralamıştır. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K5: *Eğitimde eşitsizliği sebebi ekonomidir. Ekonomik yetersizlikler, geçim derdi, beslenme ve barınma sorunları eğitimi ikinci sırada önemli hale getirmiştir. Bu durum kabul edilemez.*

K16: *Eğitimde eşitsizliğin en büyük sebeplerinden biri ayrılmış ebeveynler. Bu bölgede o kadar çok ki anlatamam. Kadın ya da erkek fark etmez biri çekip gitmiş, çocuklar arada kalmışlar. Çoğu dedesi ya da amca-teyzesi ile kalıyor tabi herkes kendi sorunları ile boğuşuyor. Çocuklar sahipsiz ortada kalıyor ve kaderlerine terk ediliyor.*

Sonuç ve Tartışma

Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin öğrenci boyutunda öğretmenler; çocuk işçiliğinin önlenmesi, her öğrencinin bir eğitim öğretim yılında en az bir sanatsal sportif kültürel çalışmalara katılması, okul öncesi eğitimin tüm yaştan ve tüm bölgedeki öğrenciler için zorunlu olması, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre eğitim alması, öğrencilerin öğrenme kayıplarının giderilmesi, öğrencilere teknolojik araçların temin edilmesi, ilkokulun her sınıfında isteyen öğrencilere İYEP gibi destek eğitim verilmesi, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, yabancı uyruklu öğrencilerin okula devamının sağlanması, ilkokulda birinci sınıftan önce hazırlık amaçlı geçiş sınıfların yer alması, kırsalda yer alan öğrencilerinin mesafe ve kişi sayısına bakılmaksızın taşımalı eğitimden faydalanması, okul dışı öğrenme ortamlarından her öğrencinin faydalanmasını sağlanması ve sınıf mevcutlarının yüksek olmaması gibi beklentileri bulunmaktadır. Işık ve Bahat (2021) yaptığı çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler eğitim teknolojilerine erişemedikleri için fırsat eşitliği bağlamında eğitim sisteminde sorunlar yaşamışlardır. Bu bulgu araştırmanın öğrenci boyutunda öğrencilere teknolojik araçların temin edilmesi beklentisi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Sen (1992) yaptığı çalışmaya göre bireyler cinsiyet, yaş, fiziksel özellikler gibi içsel faktörler; yaşanılan coğrafi şartlar, kültürel özellikler, siyasal düzen, sahip olunan varlık ve servetleri gibi dışsal faktörler açısından birbirlerinde farklıdır. Adaletli olmak kapsamında tüm farklılıkları olan bireylerin eğitimden faydalanılması sağlanmalıdır. Araştırma bulgusunda öğrenci kaynaklı değişik özelliklerin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda araştırma bulgusu bu bulgu ile örtüştüğü söylenebilir.

Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin öğretmen boyutunda öğretmenler; maaşların güncel yaşamla uyumlu hale getirilmesi, kırsalda çalışan öğretmenlerin her içeriğe ve materyale ulaşması, İYEP ve DYK ücretlerinin aynı olması, her öğretmenin mesleki becerilerinin yüksek olması, her ilkokulda rehberlik öğretmenin yer alması, her öğrencinin seviyesine uygun içerik üretilmesi, okullarda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin işbirliğinde dersleri planlanması gibi beklentileri bulunmaktadır. Balcı'ya (1991) göre okulda etkili öğretim yapılması sınıfın özellikleri ya da okulun herhangi bir fiziksel özelliğinden önce öğretmen ve öğrenci özelliklerine bağlıdır. Bu kapsamda öğretmenlerin ekonomik olarak güçlendirilmesi, mesleki becerilerinin geliştirilmesi nitelikli eğitime erişim noktasında önemli görülmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin veli boyutunda öğretmenler; bilinçli aile eğitimlerinin düzenlenmesi, okul aile işbirliğinin güçlendirilmesi ve yetişkinler için farklı eğitim ortamlarının tasarlanması gibi beklentileri bulunmaktadır. Çelik'e (2017) göre herhangi bir nedene dayanmaksızın herkese kapsayıcı bir eğitim anlayışı, kapsayıcı toplum oluşturma hedefi ile bakmalı, bireyler eğitimsel faaliyetlerle desteklenmelidir. Bu kapsamda öğrencilerin eğitimsel gelişiminde karar alıcı olan velilerin eğitimlerle desteklenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Alanda yapılan birçok araştırmada (Alipio, 2020; Ali, 2020; Bozkurt vd., 2020; Doyle, 2020) salgın döneminde bilinçli ailelerin öğrencilerini online eğitime katılmaya teşvik ettikleri, velilerin eğitim düzeylerinin artırılması ile öğrencilerin eğitime erişimlerinin kolaylaştığı tespit edilmiştir.

Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin okul boyutunda öğretmenler; tekli eğitim yapılması, öğrenciler için spor salonu, geniş okul sahalarının ya da oyun alanlarının yapılması, okulun temiz olması, okul güvenliğinin sağlanması, okullarda etkileşimli tahtaların olması, köy okullarının okul bina tadilatlarının ve malzeme ihtiyaçlarının karşılanması, okulların teknolojik alt yapılarının güçlendirilmesi, her okulun kütüphanesinin zengin olması, her okulda sanatsal ve bilimsel

atölyelerin yer alması, ders saatinin azaltılması, okullarda sağlıklı ve uygun kaloride öğle yemeği verilmesi, herhangi bir nedenle okulda ücret alınmaması, her öğrencinin kullanacağı yıllık sarf malzemelerinin okullar tarafından karşılanması gibi beklentileri bulunmaktadır. Lackney 'e (1999) göre okulun fiziksel imkanı ve çevresi, öğrencilerin okulda olmayı istemelerine, okula karşı olumlu tutum sergilemelerine, öğretimin kalitesini ve öğrenme sonuçlarına etki etmektedir. Bu anlamda eğitimin önemli bir bileşeni okulların özellikleridir. Eğitimde fırsat eşitliği kapsamında her öğrencinin çağdaş koşullardaki okullarda öğrenim görmeye hakkı olduğu söylenebilir.

Öğretmenler eğitimde fırsat eşitsizliğine ilişkin; ekonomik yetersizlikler, sosyolojik ve kültürel kalıplar, toplumun eğitim düzeyi, parçalanmış aile, teknolojik altyapı yetersizliği, kırsal alanda yaşam koşullarının zorluğu, coğrafi koşullarının zorluğu, ayrımcı davranışlar ve tutumlar gibi nedenleri sıralamıştır. UNESCO raporlarına (1994, 2009, 2011) göre yetişkinlerin eğitim seviyesini yükseltmek, çocuk öncesi eğitimi yaygın hale getirmek, zorunlu temel eğitimi herkese ücretsiz olarak sunmak, her bireyin öğrenme ve yaşam becerilerini geliştiren kaliteli eğitim anlayışını yaygınlaştırmak tüm ülkelerin genel hedefleri olmalıdır. Bu anlamda bu veri araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Temel eğitimde görev yapan sınıf öğretmenleri ve temel eğitim kurum yöneticilerinin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin beklentilerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma çocukların eğitime erişimlerine ilişkin öğrenci, öğretmen, okul boyutunda beklentilerini tespit etmiş ve fırsat eşitsizliğinin nedenleri irdelemiştir. Bulguları genelleme amacında olmayan bu çalışmada elde edilen bulgular günümüz eğitim sisteminde yaşanan sıkıntılara farklı bir bakış açısı sunmuştur. Araştırma kapsamında öğrenciler açısından eğitimde fırsat eşitsizliğinin durumu, eğitim politikacılarının eğitimde fırsat eşitsizliğine ilişkin atmaları gereken adımlar, ulusal ve uluslararası düzeyde eğitimde fırsat eşitsizliğinin boyutları araştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education ınstitutes: A necessity in light of COVID19 *pandemic. Higher Education, 10*(3), 16-25. https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16

Alipio, M. (2020). Education during COVID-19 era: Are learners in a less-economically developed country ready for e-learning? Retrieved from https://ideas.repec.org/p/zbw/esrepo/216098.html in 05.12.2022.

Aslankurt, B. (2013). *Eğitimde kuşaklararası hareketlilik - fırsat eşitliğinde Türkiye nerede?* Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV).

Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin rolleri. *Eğitim Sosyolojisi,* Ankara.

Bozkurt, A. (2020). Educational technology research patterns in the realm of the digital knowledge age. *Journal of Interactive Media in Education,* 2020(1), 18. DOI: http://doi.org/10.5334/jime.570

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry ve research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergisi*, 9(2), 17-29.

Değirmencioğlu, S. M. (2008). Türkiye'de yüksek öğretim mezunları ve eğitimde fırsat eşitliği. Tematik Yazılar, *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), Mayıs-Ağustos, 47-66

Doyle, O. (2020). COVID-19: Exacerbating educational inequalities?. *Public policy.* Retrieved from http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities in 12.10.2020.

Ergün, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi.* 4. Baskı, Ankara: Ocak Yayınları.

Illich, I. (2013). *Okulsuz Toplum.* Türkçesi: Mehmet ÖZAY, İstanbul: Şule Yayınları.

Işık, M. & Bahat, İ. (2021). Teknoloji Bağlamında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Eğitime Erişime Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 7 (2) , 498-517 . DOI: 10.31592/aeusbed.908232

Kandemir, O. (2014). Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları: Eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomik kalkınma. *International Periodical Forthe Languages,* Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9(5), 1155- 1176.

Kandemir, O. ve Kaya, F. (2010). Gelir dağılımının yüksek öğrenimde fırsat eşitliğine etkisi: Türkiye'de özel üniversite gerçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 18(2), 557-566.

Küçüker, E. (2010). Türkiye'de eğitim planlaması neyi hedefliyor*? International Conference on New Trends in Education and Their Implications,* 11-13 Kasım, Antalya. http://www.iconte.org /FileUpload/ ks59689 /File /33. pdf (24 Aralık 2020 tarihinde erişim sağlanmıştır).

Lackney, J. A. (1999a). *Reading a school building like a book: the ınfluence of the physical school setting on learning and literacy*, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433692.pdf adresinden 11.10.2022 tarihinde alınmıştır.

Sen, A. (1992). *Inequality Re-examined.* Cambridge: Harvard University Press.

T.C. Cumhurbaşkanlığı 11. Kalkınma Planı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf adresinden 02.09.2022 tarihinden alınmıştır.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427 adresinden 10.09.2022 tarihinde alınmıştır.

UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849 adresinden 10.09.2022 tarihinde alınmıştır.

UNESCO (2011). UNESCO and Education http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715e.pdf. adresinden 10.09.2022 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2002). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Examination of 9th Grade Students' Opinions on Global Warming and Climate Change by Photo Interview Technique

Sevilay OKTAY
Aydın Adnan Menderes University

Serap OKTAY
Aydın Adnan Menderes University

Seçil OKTAY
Aydın Adnan Menderes University

Hilal AKTAMIŞ
Aydın Adnan Menderes University

Abstract

Purpose: To determine the readiness of 9th grade students for global warming and climate change. Materials and Methods: The sample in this study; It consists of 9 students studying in the 9th grade of a public high school in one of the districts of Aydın province in the 2020-2021 academic year. This study is a descriptive study and data triangulation was done in the study. The interviews with the students in the study were made with the photo interview technique using a semi-structured interview form. Findings from the study were analyzed using descriptive analysis. Findings: The students participating in the study mostly reported the use of fossil fuels and the unconscious behaviors of people as the causes of global climate change, and stated that there will be drought in the future and the world is in great danger. Students also stated that by using the photo interview technique in the study, it became easier for them to express themselves, they were better adapted to the subject, and they reported their ideas about the subject more accurately and better. Conclusion: It has been observed that 9th grade students have limited ideas about global warming and climate change, some students confuse these concepts and most of the students have the misconception that global warming is caused by the depletion of the ozone layer, and they have an idea about the precautions to be taken on the subject. In addition, it was concluded that interviewing students with the photo-interview technique made it easier for the students to express their views on the subject.

Keywords: Global climate change, global warming, grade 9 students, environmental problems, photointerview technique

Introduction

Like all living things, human beings are also affected by environmental problems that are increasing day by day. The main problem underlying environmental problems is that people do not have sufficient environmental awareness and do not attach importance to such problems. Since the existence of the universe, people have always benefited from nature and engaged in activities that disrupt its balance. These activities have also caused environmental pollution and environmental pollution has increased day by day and has become a threat to human health (Demirbaş ve Pektaş,2009). Today, rapid development in technology and rapid population growth have consumed natural resources and increased pollution in nature. Factors such as the rapid increase in the world population, the destruction of fertile agricultural lands and the construction of large buildings in their place, and unplanned urbanization have adversely affected nature and increased environmental problems (Akgün, Duruk ve Tokur, 2017). In our age, it is seen that the increase in consumption due to population growth has adversely affected nature and accelerated climate change on a global scale (Swim, Clayton ve Howard, 2011). As a result of many human-induced activities such as global warming, the use of fossil fuels in our homes, industry, energy production, transportation, destruction of forests and the environment, the increase in methane (CH4) and carbon dioxide (CO2) gases and synthetic chemicals (chlorofluorocarbon-CFC) in the atmosphere The greenhouse effect can be defined as the increase in the average temperature of the world (Aydın, 2014). Global climate change is one of the most important environmental problems in our world, which is caused by people's intervention in nature and affects our world badly with its consequences and is talked about a lot (Demircan ve diğ., 2016). Negative and unusual weather activities observed in many different parts of our world today, the change of seasons and their characteristics, the increase in the melting rate of glaciers, are clearly felt as the effects of climate change. Although the world states take many decisions to reduce the emission of greenhouse gases and cooperate against global climate change, they still cannot prevent this trend. In order to prevent this problem, it is necessary to raise a conscious and sensitive society against environmental problems. In order to reach this awareness, it is necessary to give an effective environmental education to the society (Akgün, Duruk ve Tokur, 2017; Ergin, Akbay, Özdemir ve Uzun, 2017). Issues that deal with environmental problems such as global warming, climate change and environmental pollution are included in socioscientific issues (Topçu,2015). The importance of socioscientific issues in science education is increasing day by day and students' thoughts and attitudes on these issues are gaining importance (Sadler, 2004). One of the important goals

in science education is to teach students about socioscientific issues, including situations that everyone may encounter in daily life (Albe, 2008). For this reason, it is aimed to include socioscientific issues in the science curriculum of the world's countries and thus to raise awareness and awareness about these issues in future generations (Oulton, Dillon ve Grace, 2004). It is very important for individuals to have a good understanding of these issues as students in the decisions they will take and the attitudes they will show in the events related to socio-scientific issues that they may encounter throughout their lives (Albe, 2008; Kolsto, 2006). In our country, it is seen that socioscientific issues are included in the secondary school science curriculum published by the Ministry of National Education (MEB, 2018). While expressing their opinions on socioscientific issues, students should act with the environmental awareness they gained in the science lesson and should show an attitude according to their own personal analysis by comparing their newly learned information with what they have learned before (Wu & Tsai, 2011). Global warming and climate change are one of the socioscientific issues that students learn in science class and can discuss and express their opinions by using their scientific thinking skills (Topçu, 2015).

Looking at the literature, it has been seen that quantitative and qualitative studies have been conducted to investigate the attitudes, opinions and knowledge of students in different age groups towards global warming and climate change. In addition, there are studies showing that students at different grade levels do not have sufficient knowledge about environmental problems, are not sensitive to environmental problems and have little interest (Aksu, Temeloğlu, Özkaya ve Gündeğer, 2012; Özdemir, 2010; Akgün ve Atmaca, 2015; Bozdoğan, 2011; Bozkurt ve Kaya, 2008; Topçu ve Atabey, 2016; Ayvacı ve Çoruhlu, 2009). In order to eliminate all environmental problems, it is necessary to give a good environmental education to the society. Environmental education to be given in order to create environmental awareness, the person to gain attitudes and behaviors to live in harmony with nature, conscious consumption of water, reduction of waste production that pollutes the nature, correct energy use, conscious consumption of natural resources are conscious and responsible, willing and active in solving problems. It can be explained as raising individuals who exhibit an attitude (Aydın, 2014). The main purpose of environmental education; to instill environmental awareness to all segments of the society and to bring a permanent positive behavior change to all individuals (Demirkaya, 2008). For example, in Bozdoğan (2011) research; analyzed 62 scientific studies on global warming conducted with students, teachers and teacher candidates studying at different levels in the world and in Turkey between 1992 and 2009. As a result of this research, it has been revealed that most of the participants have insufficient knowledge about the causes and consequences of global warming and have many misconceptions. In the study conducted by Kılınç, Stanisstreet & Boyes (2008), a questionnaire was applied to students aged 15-16 who are studying in secondary education in our country to determine their views on global warming. As a result of this research, most of the participants have misconceptions about global warming, they think that one of the reasons that increase global warming is radioactive leaks from nuclear power plants, and they think that the use of nuclear weapons is related to global warming. It turned out that they had wrong information about the results. Atik and Doğan (2019) examined the views of high school students participating in their study on global climate change and it was observed that about half of the students could not define global climate change, while the other participants made unscientific and superficial definitions, had too many misconceptions and inaccurate information. When the studies on global warming and climate change in the field of education were examined, few studies were found that examined the opinions of high school students (Aydın, 2014; Atik ve Doğan, 2019). Within the Special Purposes of the Science Curriculum; The objectives of "raising interest and curiosity about events occurring in nature and its immediate surroundings, developing attitudes" and "Developing reasoning ability, scientific thinking habits and decision-making skills by using socioscientific issues" were also included (MEB, 2018). When the secondary school curricula related to climate change and global warming, which are socioscientific issues and increasing in importance, are examined; It is seen that the subject of "Global Warming and Climate Change" is included in the Science course in the 7th grade and in the "Matter Cycles and Environmental Problems" Unit (MEB, 2018) in the 8th grade science curriculum. In this context, a research was conducted with students in 9th grade in order to determine the readiness about climate change and global warming of students who had studied these subjects last year and started their high school education. This study is also important in terms of making interviews with students about the subject using photographs and making it easier for students to express their thoughts and opinions about the subject verbally. The study is important in that it is an original study, since there is no study on global climate change in which interviews were conducted using the photo interview technique.

Purpose of The Research

The aim of this research is to determine the readiness of the 9th grade students towards global warming and climate change. In accordance with this purpose, an attempt was made to seek an answer to the following question.

The Problem of Research

What are the views of 9th grade students on global warming and climate change?

Method

Research Model

This research is a descriptive research. In the study, students' views on "Global Warming and Climate Change" were examined in depth. Students learn about global warming in 8th grade science class. In this study, an interview was conducted with the 9th grade students in order to learn the knowledge (readiness) they had from the 8th grade on the subject. Triangulation was performed in the study and photo interview technique, which is one of the techniques that assists the interview, was also used (Arthur, Waring, Coe & Hedges, 2017). It is used for purposes such as the use of photographs in the interview process, the application of the photo interview method, understanding the behavior of people, helping young children remember events. Researchers can direct participants to discuss social issues by asking questions about photographs (Smith & Barker, 2000; Ascherman, Dannenburg, & Schultz, 1998; Entin, 1979). Photo interview is used by the researcher as an "ice breaker" activity to create a comfortable environment for discussion and to enable children to participate in the interview easily (Hazel, 1996). Recently, photointerview method has been used in various fields such as nursing, psychology, education and geography (Rasmussen, 2004; Riley and Manias, 2003; Smith and Barker, 2000; Salmon, 2001). Photographs make it easier to express an opinion on the subject and provide focus on the interview process. It has been seen that interviews with photographs can be used both for instructional and evaluation, thanks to the visuals (Ziller, 1990). In addition, photographs can create a comfortable environment for both the researcher and the interviewees, relieves pressure, improves communication positively, and creates an atmosphere of harmony and trust (Thinkler, 2014).

Working Group

The study group in the research consists of 9 students studying in the 9th grade of a public high school in one of the districts of Aydın province in the 2020-2021 academic year. While determining these students, criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The criterion in the research is the students' science net in the 2020 LGS exam. In the 2020-2021 academic year, 35 of the 112 9th grade students had a science net of 20 in 2020, a science net of 19 in 40 students, and a science net of 17 in 37 students, and 9 students were determined. Maximum variation sampling was used to identify these students. The maximum variation was made by determining three students from among the students with the highest net worth in the 2020 LGS exam, three students from the students with 19 intermediate level science nets, and three students from the students with low net worth (17). In line with the permissions obtained from the parents of the students, the names of the students were determined with student volunteerism, by obtaining permission from the school administration in order to learn the science nets in the 2020 LGS exam.

Data Collection Tool

In the research, semi-structured face-to-face interview technique was used. Research data were collected with a structured interview form on global warming and climate change prepared by the researcher. Oral interviews were conducted with the students. One-to-one verbal interviews of 15-20 minutes were made with the participants who voluntarily participated in the study, and audio recordings were made of the interviews with the consent of the participants. The students who were interviewed were coded as S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9.

Interview form;

1- What do these photos tell you? (will be asked separately for each photo)
A) What happened in this photo?
B) Can you tell me the reason for the change in the photo?
C) Do you think there is anything in the photos that has remained unchanged as before?
2- What comes to mind when you think of global warming, can you define it?
3- What comes to mind when you think of global climate change, can you define it?
4- When you consider the effects of global warming and climate change, can you explain what kind of a world we will face in the future?
5- What are the first three concepts that come to your mind when you think of global warming and climate change?
6- Can you tell me what causes global climate change?
7- What can people do to prevent global warming and climate change?
8- What would you say about this interview we had with the photos?
9- Did your views on global warming and climate change change at the end of this meeting? It is in the form.

Trustworthiness

After the interview form was prepared in order to ensure content validity, it was first presented to the expert opinion. The experts are an academician working in the department of science education, a physics teacher and a Turkish teacher to check the conformity of the interview form with Turkish grammar rules. In line with the feedback from the experts, the

photographs to be used in the photo interview form were determined and corrections were made in the interview form. Afterwards, a pilot interview was conducted with a 9th grade student through the prepared interview form. The interview was conducted face-to-face in a quiet classroom environment. While collecting the data, the interviews were recorded with a voice recorder with the permission of the participants. At the end of the interviews, the interview recordings recorded on the voice recorder were played by the students and the places that they wanted not to be recorded were removed from the interview recording. This study was based on volunteerism. In addition, a parent permission form was requested from the students to participate in the study and the study was conducted with students who brought a signed permission form from their parents. It was stated that the data will be used only in this study and will not be published anywhere else. Within the scope of validity and reliability studies; In order to determine the consistency in the coding, the students who participated in the study were re-coded within a month and the consistency between the two codings was examined. It was observed that the codings overlapped with each other. To ensure the validity and reliability of the research; It was reported from the students that they should answer the questions in the interview form sincerely and that their names and surnames would not be written on the interview form, and instead they would be coded as student 1 (S1), student 2 (S2).

Data Analysis

Data analysis was carried out using descriptive analysis in the research. Descriptive analysis is to directly reveal the information in the materials obtained as a result of the interview, such as interview forms and observation records, without changing them. In this way, without changing the participant expressions in the observation records, by associating them with the themes, a description is made by making one-to-one quotations, and when necessary, some themes and relations between the themes can be revealed (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the study, the answers given by the participants to the questions in the interview form were coded and tables were created. In addition, the validity and reliability of the study, in other words, the credibility and consistency of the study were tried to be increased by giving sample quotations from the opinions of the students who participated in the interview. The qualitative data obtained from the one-to-one oral interviews with the students participating in the study were transcribed, the data were defined, analyzed according to the themes, and then the findings were defined and interpreted.

Findings

In the research, the findings obtained as a result of examining the views of 9 students in the 9th grade of a public school in the Nazilli district of Aydın province in 2020-2021 about global warming and climate change are as follows. All of the students participating in the research mentioned global warming as the reason for the change in the photographs. For example, S2; "*The first photo was taken in 1999 and the other in 2014. It is seen that the effects of global warming are less in 1999 and more in 2014*". The opinions of the students about the photographs of the places that have been changed due to global warming and climate change are given in Table 1.

Table 1.

The Students' Thoughts about the Environmental Changes Seen in the Photographs

Answers	Participants
Earphones	S1, S3, S6, S9
Increase in temperature	S1, S2, S7, S8
Evaporation of water	S1, S2, S3, S5, S7, S9
Decrease in water	S1, S2, S4, S8
The color of the water has changed	S1, S3, S4, S6, S9
The color of the black has changed	S2, S5
The trees have changed color	S2, S5, S6, S9
Global warming has an effect	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8

When asked about the differences in the photographs, the students said the differences they saw and all of the students stated that the reason for this change was global warming. For example, when asked why the change in photographs occurred, S3; "*Nature, the lake, probably due to global warming, the water evaporated too much and there was a drought*." In the study with photographs, the students expressed the changes they saw and said that there is no photograph that has not undergone any change. For example, S2; "*There is no place in the photograph that does not change, even the color of the air has changed,*

only the bridge has not changed. It has changed for the worse." replied as. S5 to the same question; "*The colors of the mountains and the air have changed, the water has evaporated."* replied as.

When asked about the definition of global warming, it was seen that all of our students mentioned that the temperature of our world is increasing. It was seen that two students stated that global warming is caused by the increase in methane and carbon dioxide gases and the greenhouse effect, but these students also mentioned that warming increases with the thinning or perforation of the ozone layer as a misconception. It was observed that they could not express the definition of global warming fully and accurately. The students' views on this subject are as follows;

As a result of the increase in some greenhouse gases (gases such as carbon monoxide, carbon dioxide, nitrogen dioxide, methane), the increase in temperatures with the depletion of the ozone layer (S1).

The situation in which greenhouse gases and methane gases, heavy metals affect the air to the world. The ozone layer prevents the sun's rays from heating the earth too much. As the ozone layer got thinner, the rays of the sun affected us and the temperature of the world increased (S2).

Warming of the globe, warming of the world comes to mind. Melting of the poles, decrease in biodiversity, drought (S3).

Global warming means warming the world. Drought in the world, lack of water necessary for life (S6).

Considering the students' views on global climate change; one student expressed global climate change as a result of global warming. A student has defined global warming as climate change. In short, the students participating in the study could not make a full and correct definition of global climate change. Students' opinions on this subject;

I think it is something caused by global warming, we are experiencing it even now. It's almost January and it still hasn't rained and it's not cold enough. Climate change seems to be the cause of global warming (S1).

Each region has its own unique climates. These climates are the same weather types that do not change for a century or two. The change of this climate due to global climate change is called. The products that will be grown due to global climate change cannot be grown due to climate change. For example, if there is no climate necessary for cocoa cultivation, it will not be produced (S2).

Overheating of the world as a result of the increase in greenhouse gases (S3).

As a result of greenhouse effect gases, it is called the change of the climate that causes the temperature in the world to increase and affect living things badly (S8).

The sudden differentiation of the same continuous climate is called climate change (S9).

The opinions of the students participating in the research about the possible effects of global warming and climate change on the world are given in Table 2.

Table 2.

Students' Views on the Possible Effects of Global Warming and Climate Change on The World

Answers	Participants	
Drought is on the rise.	S1, S3, S7, S8, S9	In the interviews with the students, about what will happen in the world in the future depending on global warming and climate change; It
Water resources are running out.	S1, S2, S4, S5, S8	
Global diseases will increase.	S1, S6	
Food will be harder to find.	S1, S5, S6, S9	
Agriculture will be badly affected.	S1, S2, S7	
Glaciers are melting very fast.	S2, S3, S5, S6, S9	
Population density will increase and habitat will decrease.	S2, S4, S7, S8	
Temperature rise, heavy rains, floods, etc. natural disasters will increase.	S2, S3, S7	
Animals will be affected.	S3, S7, S8, S9	

was observed that they used expressions such as drought, decrease in water, difficulty in finding food, natural disasters will increase, agriculture will be badly affected, glaciers will melt, sea waters will rise, coasts will be flooded and global diseases will increase. The opinions of the students participating in the research on the subject;

Dry. First of all, the need for water will increase because water resources are running out. Since it is used commercially, trees are also cut down, so I think global diseases will increase as well. Water is everything, Food will be hard to find. Agriculture will be affected. A nightmare in itself. These diseases are lung diseases (S1).

We will not find food because farmland will be destroyed. There will be no water needed for plants. It will be difficult to find food, there will be hunger, natural disasters, animals will perish (S7).

The average temperature of the world is increasing every year. This is a very dangerous situation for us. This will affect us negatively in the coming years. The glaciers in Antarctica are melting and the sea level is rising every year. Coastal countries will suffer from this. Since the sea shores will be under water, the people living here will live together above sea level and the population density will increase. Our life will be restricted as living space is reduced. The water will decrease. Water and certain weather conditions are necessary for the cultivation of agricultural products. These products do not grow (S2).

I read a news recently. The glacier has broken, because there is a lot of biodiversity in the Horde (animals like penguins) in South Corcia, it will affect those animals, I expect very difficult days. Due to global warming, there will be heavy rains, floods, extreme droughts. Already the Middle East and Western Europe are dry (S3).

Drought occurs, glaciers melt, animals are affected, beginning with polar bears, and living things cannot find food (S9).

Opinions about the first three concepts that come to mind when it comes to global warming and climate change are given in Table 3.

Table 3.

Students' Opinions about the First Three Concepts that Come to Mind When It Comes to Global Warming and Climate Change.

Answers	Participants	
Earphones	S1, S4, S6, S8, S9	When the students were asked about the first three concepts that come to mind when talking about global warming and climate
Greenhouse gases	S1, S2, S5, S7	
Increase in temperature	S1, S4, S6, S9	
Glaciers	S2, S3, S7, S8	
Ozon layer	S2, S5, S7	
Polar bear	S3, S4, S6, S8	
Death	S3, S5, S9	

change, they gave the following answers;

Drought, bad gases (greenhouse gases), increase in temperature (S1).

Glaciers, greenhouse gas, ozone layer (S2).

Polar bear, glacier, death (S3).

Greenhouse gas, ozone layer, death of living things (S5).

The opinions of the students participating in the research about the causes of global climate change are given in Table 4.

Table 4.

Students' Views on the Causes of Global Climate Change.

Answers	Participants
Human use of unconscious nature.	S2, S3, S5
Fossil fuel use.	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9
Increasing industrialization.	S1, S2, S7, S8
Factories polluting the environment.	S1, S4, S5, S7
Increase of bad gases as a result of heavy traffic.	S1, S6, S8, S9

When the students participating in the research listed the causes of global climate change, they used expressions such as the increase in human-induced traffic density, the lack of attention to the greenhouse effect gas emission to the environment in industries and factories, and the climate changed with the decrease of greenery in nature. His views on this subject;

With the increase in industrialization, the fact that no filters are installed in the factory chimneys increases a lot, the density of traffic in transportation is the use of fossil fuels; The gases formed as a result of the burning of solid fuels such as coal, the use of fossil fuels for the operation of machines in factories (S1).

I guess the consequences of global warming. As a result of people unconsciously using nature, greenery is decreasing. Climate The climate is changing in direct proportion to the vegetation. Greenhouse gas and heavy metals increase by using fossil fuels (S3).

Since there is traffic density and a large number of cars, and fossil fuels are used as a result of industrialization, a lot of bad gas is released and climate change is observed (S8).

The opinions of the students participating in the research about what should be done to prevent global warming are given in Table 5.

Table 5.

Students' Opinions about What Should Be Done to Prevent Global Warming

Answers	Participants
Renewable energy should be used.	S1, S3, S5, S8
Forests should be increased, trees should be planted.	S2, S3, S9
Nuclear power plants should be abolished.	S3, S7, S8
Factories should be filtered and controlled.	S1, S3, S6
Use of public transport should be encouraged.	S1, S4, S5, S6
Cars must be electric, not diesel or petrol.	S2, S4, S7, S9

The students participating in the research gave the following answers about the subject;

Factories should be controlled. Filters can be installed on chimneys in factories. The density of traffic can be reduced, public transport should be free, some countries are working in this direction. Renewable energy should be used. They can also be encouraged. I think that Turkish society is conscious (S1).

Forests should be increased, renewable energy should be used, fossil fuels should not be used. Cars will not be used with diesel and gasoline in Europe, All vehicles will be electric. It also emits less harmful gas (S2).

Clean energy is used green energy. Renewable energy should be used. Factories can install filters to prevent water pollution. Nuclear power plants can be removed because they are built near the water to cool, creating massive water pollution. Forests may increase, trees should be planted (S3).

Public transportation should be used, public transportation fees should be reduced, people should get on public transportation vehicles, renewable energy sources should be used, thus global warming can be prevented (S5).

When the students participating in the research were asked about their thoughts on the photointerview technique, all of the students stated that the visuals were a reminder and helpful for what they were going to tell about the subject. The students participating in the research gave the following answers about the subject;

This raised my awareness of the situation. It would remain abstract without photography (S1).

The images helped me with what I was going to tell. It reminded me of the effects of global warming (S2).

The effect of doing it with photos was good because when you see the photos, the effects of global warming come to mind without asking any questions (S3).

I remembered what I was going to say about the subject with the photographs (S4).

The photographs made me think well, I remembered the subject (S5).

The photo was good, I understood better what to say (S9).

Eight of the students who participated in the research stated that their awareness of global warming and climate change increased, and that they remembered things about global warming. One student stated that there was no change in his views on the subject. Student answers on the subject;

Changed. I was aware of it, but I was forgetting in daily life. It increased my awareness (S1).

I remembered the things that affect global warming and became more conscious (S2).

I had awareness, but I realized once again that more importance should be given to this issue (S9).

It didn't (S3).

Results and Discusion

In the research, according to the data obtained from the face-to-face interviews made orally using the photo interview technique; It has been observed that 9th grade students have limited ideas about global warming and climate change, some students confuse these concepts and most of the students have the misconception that global warming is caused by the depletion of the ozone layer due to the greenhouse effect. Teachers' misconceptions and their handling of Global Warming and Climate Change may have caused misconceptions in students. Eroğlu and Aydoğdu (2016) reached results that support this view in their study with pre-service science teachers. Arsal (2010), in his study with prospective teachers, determined that the participants had misconceptions about greenhouse gases. In addition, Atik and Doğan (2019) investigated the opinions of high school students on climate change in their study, that nearly half of the participants could not define global climate change, and the remaining students made superficial and unscientific definitions. they state that very few students mention greenhouse gases while describing global climate change. These results support the study. Ayvacı and Çoruhlu (2009), in their study with students, revealed that the participants had misconceptions about the greenhouse effect and global warming, which supports the study. Bozdoğan (2011) examined 62 scientific studies on global warming conducted with participants from different education levels in the world and in our country between 1992 and 2009. As a result of this research, most of the participants came to the conclusion that they have limited knowledge about the causes and consequences of global warming and that there are many misconceptions, which supports the results of the research. Kilinc et al. (2008), the conclusion that the participants confuse the causes and consequences of global warming with the depletion of the ozone layer, supports the results of the research. In the study, students stated that global warming is increased by gases that cause greenhouse effect. In the study of Aydın (2014) with secondary school students, the fact that more than half of the students reported that the greenhouse effect and global warming are directly proportional supports this result.

In the study, it is seen that the students have knowledge about the effects of global warming and climate change. All of the students said that there will be a drought in our world in the future, that the world is in great danger, that the need for water will increase with the decrease and disappearance of water resources, global diseases will increase, agriculture will be badly affected, glaciers will melt, sudden floods, abnormal precipitation and climate change will occur. They stated that biodiversity would be adversely affected. News about Global Warming and Climate Change in newspapers in recent years (https://www.hurriyet.com.tr/haberleri/kuresel-isinma, https://yesilgazete.org/kategori/yesil-gundem/), television programs (https://www.cnnturk.com/turkiye/2020-dunyada-en-sicak-ikinci-yil-olarak-kayitlara-gecti, https://www.youtube.com/watch?v=yKY28gFo9dA), public spots (https://www.youtube.com/watch?v=BBuBELxd1YI, https://www.youtube.com/watch?v=1sEFB8TVSzw) may have increased awareness among students by including it

among the priority topics in TÜBİTAK projects. Some studies in the literature support this result (Yalçın, 2010; Eroğlu & Aydoğdu, 2016). For example; Aydın (2014) stated in his study with high school students that the air temperature will increase with global warming, clean water resources will be polluted and destroyed, sea, rivers and lakes will be affected and the water level will increase, climates will change, flood disasters, drought and desertification will increase and animal species will be affected and some species will disappear and their habitats will be affected and changed.

In the research, it was observed that 9th grade students generally have knowledge about the factors that cause global climate change. All of the students said that the use of fossil fuels, most of the students said that people's unconscious use of nature, the decrease in greenery, the cutting of trees, the increase in industrialization, the lack of filters in factory chimneys, and the traffic density cause climate change. According to the results of their study by Atik and Doğan (2019), the most important causes of global climate change are; They stated that people have unconscious behaviors towards the environment and polluting nature. Similarly, participants in Aydın's (2014) study mentioned rapid industrialization as one of the biggest factors in global warming. The results of these studies are supportive.

It has been observed that the students participating in the research generally have knowledge about the behaviors and activities that should be done to prevent global warming. All of the students stated that renewable energy should be used first and that fossil fuels should not be consumed. In addition, most students stated that forests should be increased, trees should be planted, factories should be inspected and filters should be installed in their chimneys. Students; They stated that nuclear power plants should be closed since using nuclear energy pollutes the water and a lot of water is consumed in cooling processes, public transportation vehicles should be encouraged, and electric vehicles should be used instead of diesel and gasoline vehicles. It is thought that the students have knowledge about these subjects since they have covered these subjects in the 8th grade. When the studies in the literature are examined, the results of the study and Atik and Doğan (2019), Aydın (2010), Kılınç et al. (2008), Yalçın (2010) and Khalid (2001) study results overlap. For example; Aydın (2014) stated in his research that most of the students stated that more trees should be planted to reduce the effects of global warming, the use of fossil fuels should be reduced, the use of renewable energy sources that are not harmful to the environment should be increased, and recycling such as paper collection should be given importance. In their study, Eroğlu and Aydoğdu (2016) stated that almost all of the participants stated that in order to reduce the effects of global warming, it is necessary to increase afforestation in the environment, to stop fossil fuel consumption, to use renewable energy sources for energy needs, to give importance to recycling such as paper collection, and to use public transportation vehicles in transportation. In the research conducted by Kılınç et al. (2008), the measures that most of the students think will reduce global warming; reducing the use of vehicles in traffic, using recycled paper, increasing afforestation processes. In his research, Ziller (1990) stated that photographs help participants to remember and focus on the interview process, thus providing a significant benefit in reaching the goal of the interview. The fact that Thinkler (2014) stated that a comfortable environment was created for both the researcher and the interviewees with the photographs he used in his research, it reduced the pressure, improved communication in a positive way, and created an atmosphere of harmony and trust, which supports the result.

When the students participating in the research were asked about their thoughts on the photointerview technique, all of the students stated that the visuals were a reminder and helpful for what they were going to tell about the subject. Some studies in the literature support this result. For example; Ascherman, Dannenburg, and Schultz (1998) stated in their study that the photo-interview technique helped young children remember events and explain their ideas.

Suggestions

The recommendations developed based on the data obtained in this study are as follows:

Students' lack of knowledge about global warming and climate change should be eliminated.

It should be tried to eliminate the misconceptions of the students about global warming, greenhouse gases and the depletion of the ozone layer. In order for students to learn these subjects by doing and experiencing, activities, projects and researches that they participate in one-to-one can be done.

Visual materials can be used to reveal students' misconceptions about global warming and climate change.

Photo interview technique can be used in appropriate researches so that students can express their views better.

References

Akgün, A., Duruk, Ü. ve Tokur, F. (2017). Gözlem gezisi yönteminin öğretmen adaylarının çevreye ve çevre eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 65-82. Doi: 10.17121/ressjournal.594

Akgün, İ.H. ve Atmaca, Y. (2015). Ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde ekoloji konularına ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeyi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5(2), 168-189. Doi: 10.17984/adyuebd.15602.

Aksu, M., Temeloğlu, E., Özkaya E. ve Gündeğer, M. (2012). Lise düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin turizm ve çevre bilinci üzerine bir araştırma. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2(2), 42-61.

Albe, V. (2008). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: Students' argumentation in group discussions on a socio-scientific issue. *Research in Science Education,* 38, 67–90.

Arsal, Z. (2010). İlköğretim öğretmen adaylarının sera etkisi ile ilgili kavram yanılgıları. *İlköğretim Online,* 14(1), 229-240.

Arthur, J., Waring, M., Coe, R. & Hedges, L.V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri* (Erözkan ve Büyüköksüz. Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ascherman, E., Dannenburg, U. & Schultz, A.P. (1998). 'Photographs as retrieval cues for children'. *Applied Cognitive Psychology,* 12(1), 55-66.

Atik, A.D. ve Doğan, Y. (2019). Lise öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkindaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences,* 3(1), 84-100.

Aydın, F. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education,* 3(4), 15-27. Doi: 10.19128/turje.7299116.

Ayvacı, H. Ş. ve Çoruhlu, T. Ş. (2009). Öğrencilerin küresel çevre sorunlarına bakışları ve kavram yanılgılarının belirlenmesine yönelik gelişimsel bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(2), 11-25.

Bozdoğan, A. E. (2011). Küresel ısınma sorunu hakkında eğitim alanında yapılan çalışmalardan bir derleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(3), 1609-1624.

Bozkurt, O. ve Kaya, O. N. (2008). Teaching about ozone layer depletion in Turkey: Pedagogical content knowledge of science teachers. *Public Understanding of Science,* 17, 261- 276.

Demirbaş, M., Pektaş, M.H. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunu ile ilgili temel kavramları gerçekleştirme düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 3/2, 195–211.

Demircan, M., Turan, N., Arabacı, H., Coşkun, M., Türkoğlu, N. ve Çiçek, İ. (2016). Gündem belirleme modeline göre yazılı basındaki iklim değişikliği haber ve köşe yazılarının analizi. *TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu,* 13-14 Ekim 2016, Ankara.

Demirkaya, H. (2008). The understandings of global warming and learning styles: A phenomenographic analysis of prospective primary school teachers. *Educational Sciences: Theory ve Practice,* 8(1), 51-58.

Entin, A.D. (1979). 'Reflection on families'. *Photo Therapy Quarterly,* (2)2, 19-21.

Ergin, A., Akbay, B., Özdemir, C. ve Uzun, U. S. (2017). Tıp fakültesi öğrencilerinin küresel ısınma ve sağlığa etkileri ile ilgili bilgi, tutum ve davranışları. *Pamukkale Tıp Dergisi,* 2, 172-180.

Eroğlu B. ve Aydoğdu M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29 (2) ,345-374.

Hazel, N. (1996). *Eliciting techniques with young people.* Guildford, UK: University of Surrey Press.

Khalid, T. (2003). Pre-service high school teachers' perceptions of three environmental phenomena. *Environmental Education Research,* 9(1), 35-50.

Kılınç, A., Stanisstreet, M., & Boyes, E. (2008). Turkish students' ideas about global warming. International *Journal of Environmental & Science Education,* 3(2), 89–98.

Kolsto, S.D.(2006). Science students' critical examination of scientific information related to socioscientific issues Extended version with extra citations from students' examinations of information Condensed version published in *Science Education* 90:632– 655.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar),* Ankara.

Oulton, C., Dillon, J.& Grace, M.M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education,* 19, 411-423.

Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27, 125- 138.

Rasmussen, K. (2004). Places for children—Children's places. *Childhood,* 11(2), 155-173.

Sadler, T.D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: a critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching,* 41(5), 513-536.

Salmon, K. (2001). Remembering and reporting by children: The influence of cues and props. *Clinical Psychology Review,* 21, 267-300.

Smith, F., & Barker, J. (2000). Contested spaces: Children's experiences of out of school care in England Wales. *Childhood,* 7(3), 315-333.

Swim, J. K., Clayton, S., & Howard, G. S. (2011). Human behavioral contributions to climate change psychological and contextual drivers. *American Psychologist,* 66(4), 251-264.

Thinkler, P. (2014). Using photographs in social and historical tesearch. Photo-interviews: Listening to Talk about Photos, p: 173-194.

Topçu, S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Topçu, M. S. ve Atabey, N. (2016). Alan gezilerinin ortaokul öğrencilerinin çevre konusundaki bilgi ve tutumları üzerine etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(1), 494-513.

Wu, Y.T. & Tsai, C. (2010). High school students' informal reasoning regarding a socio-scientific issue, with relation to scientific epistemological beliefs and cognitive structures. *International Journal of Science Education,* 33(3), 371-400.

Yalçın, F. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin küresel ısınma ve sera etkisi konularındaki bilgi düzeylerinin ve yanlış kavramalarının belirlenmesi üzerine bir çalışma.* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldırm, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (10.bsk.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ziller, R. C. (1990). *Photographing the self.* Newbury Park, CA: Sage Publications.

TÜBİTAK 4005 "Sınıf Öğretmenlerinin Senkron ve Asenkron Öğretim Becerilerinin, Harmanlanmış Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi" Projesinin Değerlendirilmesi[8]

Şengül UYSAL
MEB

Yılmaz SARIER
MEB

Ali Ulus KIMAV
Anadolu Üniversitesi

Adile Aşkım KURT
Anadolu Üniversitesi

Erdem ERDOĞDU
Anadolu Üniversitesi

Ali Haydar BÜLBÜL
Anadolu Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada, TÜBİTAK 4005 çağrı metninde vurgulanan yenilikçi uygulamalara örnek olabilecek özellikte olan harmanlanmış mesleki eğitim kullanılarak, sınıf öğretmenlerin dijital yeterlilikleri, senkron ve asenkron öğretim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda proje sürecinde; dijital okuryazarlık, dijital güvenlik, dijital ortamlarda etik, çevrim içi istismar ve siber zorbalık, uzaktan eğitimde STEAM, senkron ve asenkron ders tasarımı ve yürütülmesi, uzaktan eğitimde dijital oyun ve içerik hazırlama, öğrenme aracı olarak infografik tasarımı ve uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri konularında yedi gün boyunca uygulamalı eğitimler verilmiştir. Bu bildiride ise verilen eğitim sürecinin sonunda katılımcıların görüşleri ışığında projenin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak anket ve görüş formları kullanılmıştır. Projede, Eskişehir Odunpazarı ilçesi ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden 30 öğretmen seçimi yapılmıştır. Proje 1-2 Eylül 2022 ve 5-9 Eylül 2022 tarihlerinde yedi günde tamamlanmıştır. Proje başlangıcında ve sonunda ölçme aracı öntest ve sontest uygulanmıştır. Projede yapılan nicel analizin ardından t-testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin dijital yeterlik düzeyleri ve tüm alt boyutlarda (güvenlik, veri okuryazarlığı, problem çözme, dijital içerik üretimi, iletişim ve işbirliği, etik) son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan nitel analiz sonucunda katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; "Uzaktan eğitimi kullanma istekliliği", "uzaktan eğitim araçlarını tanıma ve kullanma", "öğrenilenleri paylaşma", "bakış açısının değişmesi" ve "genel fayda ve farkındalık" temalarında önemli kazanımlar elde ettikleri ve olumlu bir tutum geliştirdikleri anlaşılmıştır. Daha fazla öğretmenin katılacağı projeler yürütülmesi, eğitimlerin uygulama ağırlıklı olması, eğitimlerin oyunlaştırma yoluyla sunulması, sınıf ve kazanım odaklı olması, işbirliğine ve grup çalışmalarına önem verilmesi, öğretmenlere destek verecek platformların oluşturulması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, senkron uzaktan eğitim, dijital teknolojiler, karma öğrenme, uzaktan öğretmen eğitimi

Giriş

Problem Durumu ve Amaç

İlk kez 2019 yılının sonlarında ortaya çıkan Covid-19 salgını, birçok insanın ölümüne neden olmuş ve büyük bir eğitim kesintisine neden olmuş, bütün ülkelerin eğitim sistemlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Salgın sürecinde uzaktan eğitim; bazı ülkelerde yüz yüze eğitimle birlikte tercih edilmiş, bazı ülkelerde ise tek başına eğitim şekli olarak benimsenmiştir. Salgın, geleneksel öğrenme yaklaşımlarının yetersizlikleri ile uzaktan eğitim ihtiyaçlarının farkına varılmasını, örgün eğitimin uzaktan eğitim ile desteklenmesinin gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Can, 2020). Salgın ile uzaktan eğitimin daha çok alternatif bir öğrenme yaklaşımı ya da yardımcı bir fonksiyonu yerine getirdiğine ilişkin algılar ve düşünceler tamamen değişmiştir. Pandemi ve sonrası gelişmeler, uzaktan eğitimi temel öğrenme biçimi haline dönüştürmüştür (Bozkurt, 2020). Bu salgın uzaktan eğitimde akreditasyon standartlarının, yasal ve pedagojik birtakım düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gerektiğini, var olan standartlar ile yasal ve pedagojik düzenlemelerin ise etkili bir şekilde uygulanması gerektiğini ortaya koymuştur (Can, 2020). Covid-19 salgını, Türkiye'de uzaktan eğitim sisteminin birçok yönden (erişim, içerik, tasarım, uygulama, kalite, güvenlik, mevzuat ve pedagojik) güçlendirilmesi gerekliliğini göstermiştir.

Uzaktan eğitim; eğitimde fırsat eşitsizliğinin azaltılmasına imkân vermektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitim, bireylere hayat boyu eğitime ulaşma imkânı sunan, eğitimin toplumsal ve bireysel hedeflerin yerine getirilmesinde katkıda bulunan,

[8] Bu çalışma, TÜBİTAK 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Destekleme Programı'nın 2022/1 çağrı döneminde 122B249 proje numarasıyla TÜBİTAK tarafından desteklenen "Sınıf Öğretmenlerinin Senkron ve Asenkron Öğretim Becerilerinin, Harmanlanmış Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi" isimli projenin verilerini ve katılımcı görüşlerini içermektedir.

eğitim teknolojilerinden faydalanmaya ve daha çok bireyin kendi kendine öğrenmesine dayalı olan bir disiplindir (Kaya, 2006). Uzaktan eğitim sistemi, eğitim ve öğretimin yapılacağı ortam ile olan uzaklığın bireyin eğitimine engel teşkil edebileceği durumlarda; fiziksel bir engeli ya da hastalığı nedeniyle eve bağımlı olan insanların eğitim gereksinimlerinde; örgün eğitime devam edememiş ve kendilerini geliştirmek isteyenlerin eğitimlerinde etkili bir alternatif eğitim modelidir (Newby vd., 2006; Yıldız, 2011). İnternetin eğitimde kullanılmasıyla birlikte uzaktan eğitim, asenkron ve senkron olmak üzere iki şekilde yapılmaya başlanmıştır. Asenkron öğrenme ortamlarında katılımcılar, farklı yerlerde olsalar bile e-mail, haber panoları veya forum gibi çevrim içi ortamlarda iletişim kurabilerek birbirleri ile etkileşime geçebilmektedirler (Hrastinski, 2008). Öğrenciler asenkron ortamlarda, istedikleri zamanlarda bilgiye ulaşabilmekte, dosya paylaşabilmekte, ihtiyacı olan dosyaları bilgisayarlarına kaydedebilmektedirler. Senkron öğrenme ortamları, fiziksel olarak aynı ortamda olmayan öğretmen ve öğrencilerin, birbirleriyle sesli, yazılı ve görüntülü iletişim kurabilip etkileşimde bulunabildikleri öğrenme ortamlarıdır (Patton, 2008). Senkron sistemler, sınıf ortamındakine benzer şekilde iletişimin kolaylıkla sağlandığı sanal sınıf ortamı sunmaktadır (Murphy & Collins, 1998). Im ve Lee'ye (2004) göre, senkron ortamlar sosyal etkileşimi arttırmada, asenkron ortamlar ise görev odaklı iletişimde daha kullanışlıdır. Uzaktan eğitimde, senkron ve asenkron öğrenme ortamlarının birlikte tercih edilmesi oldukça önemlidir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve insanların değişen dünyaya uyum sağlama ihtiyaçları, eğitim, öğretim ve öğrenme süreçlerinde ve etkinliklerinde yenilikler yapmayı getirmektedir. Günümüzde yaşanan bu hızlı süreçler, öğrencilerin ve öğretmenlerin rolleri ve sorumluluklarını da ve değiştirmektedir. Bu bağlamda, çok kültürlü, demokratik, etkileşimli, esnek, açık ve ulaşılabilir nitelikteki uzaktan eğitimin bireylere, istedikleri zamanda ve mekânda eğitim materyallerine ulaşma imkânı da sunduğu ifade edilmektedir (Eby, 2013). Fisher (2004) uzaktan eğitimin, öğrenciler için etkin öğrenme ve düşünme fırsatı sunması sebebiyle esnek ve öğrenci merkezli algılandığını ifade etmektedir. Ryan, Carlton ve Ali (1999), çevrim içi öğrenme ortamlarda; öğrenciler için öğrenme ve ödev yapmada daha bağımsız imkânlar sunulduğunu, öğrencilerin derslere daha fazla katıldıklarını, öğretmenle birlikte arkadaşlarından da öğrendiklerini vurgulamaktadır. Uzaktan eğitim, tamamen asenkron yapıda, tamamen çevrim içi eğitim şeklinde veya karma eğitim şeklinde (yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin birlikte harmanlanması) verilebilmektedir.

Bugüne kadar hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim-öğretim süreçlerinde uzaktan ya da karma eğitim içerikleri ve yönetimi konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmayan sahadaki öğretmen ve okul yöneticileri böyle bir krize oldukça hazırlıksız yakalanmıştır. Birçok ülkede öğretmenler inisiyatif alarak bu süreci kendi başlarına yürütmekte ve öğretmenler yeterli desteği görememektedirler. Ülkelerin, öğretmenleri bu süreçte yönlendirilmesi, onlara ihtiyaç duydukları desteğin sağlaması, örnek uygulamalar sunulması, öğretmenler arası işbirliğinin yürütülmesine imkân verecek ortamlar oluşturması ve projeler geliştirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin senkron ve asenkron öğretim yeterliliklerinin de geliştirilmesi önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Projede tasarlanan mesleki gelişim programının öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini daha esnek bir şekilde karşılayabileceği, ileride geliştirilecek mesleki eğitim çalışmalarına yol göstereceği olabileceği düşünülmektedir. Proje disiplinler arası bir anlayışla kurgulanmış, uzman ve eğitmen olarak farklı üniversite ve alanlardan akademisyenlerin katılımı sağlanmıştır. Bu projede kullanılacak mobil uygulama, dijital oyun, tahmin et-gözle-açıkla, oyunlaştırma, infografik tasarımı ve STEAM gibi yöntem, araç ve uygulamalarla öğretmen becerilerini geliştirileceği ve öğrenci öğrenmelerine katkı sunulacağı umulmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimdeki senkron ve asenkron becerilerinin harmanlanmış mesleki eğitim yoluyla geliştirilmesi; öğretmenlere etkileşimde bulunma, tartışma ortamı oluşturma ve akran öğrenme gibi fırsatları sunması açısından da önemli görülmektedir. Projede TÜBİTAK 4005 çağrı metninde vurgulanan yenilikçi uygulamalara örnek olabilecek özellikte olan harmanlanmış mesleki eğitim kullanılarak, sınıf öğretmenlerin dijital yeterlilikleri, senkron ve asenkron öğretim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda proje sürecinde; dijital okuryazarlık, dijital güvenlik, dijital ortamlarda etik, çevrim içi istismar ve siber zorbalık, uzaktan eğitimde STEAM, senkron ve asenkron ders tasarımı ve yürütülmesi, uzaktan eğitimde dijital oyun ve içerik hazırlama, öğrenme aracı olarak infografik tasarımı ve uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri konularında yedi gün boyunca uygulamalı eğitimler verilmiştir. Bu bildiride ise verilen eğitim sürecinin sonunda katılımcıların görüşleri ışığında projenin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Yapılan araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2002). Çalışmada veri toplama araçları olarak anket ve görüş formları kullanılmıştır. Bu araştırmanın nicel kısmı zayıf deneysel desenlerden tek gruplu ön test-son test deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tek gruplu ön test-son test deneysel desende, aynı gruba deney öncesi ve deney sonrası aynı ölçme aracı kullanılarak ölçme yapılmaktadır. Grubun ölçme aracından aldıkları ön test ortalamaları, son test ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklılık göstermesi durumunda uygulamanın etkili olduğu kabul edilir (Karasar, 2002). Proje süresince yapılan etkinliklerin öğretmenler üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla, proje başlangıcında ve

sonunda ölçme aracı öntest ve sontest (Gümüş, 2021 tarafından geliştirilen) uygulanmış, ölçümler yapılmış, ölçüm sonuçları nicel analiz yöntem ile değerlendirilmiştir.

Proje, sınıf öğretmenlerine öğrencilerde ilgi ve merak uyandıracak yöntem ve tekniklere yönelik bilgi ve becerileri yenilikçi yaklaşımlar aracılığıyla kazandırmayı amaçlayan etkileşimli faaliyetleri içermektedir. Projenin hedef kitlesini Eskişehir Odunpazarı ilçesindeki okullarda eğitim veren sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem belirleme sürecinde maksimum çeşitlilik dikkate alınmış; okul, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, açık uçlu sorulara verilen cevap, eğitime katılmaya gönüllük durumu ve dijital yeterlilik dikkate alınarak katılımcıların dengeli bir dağılım göstermesi sağlanmıştır. Proje katılımcılarının belirlenmesinde proje yürütücüsü ve uzmanları görev almışlardır. Projede Eskişehir Odunpazarı ilçesi ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden 30 asıl ve 20 yedek öğretmen seçimi yapılmıştır. Projeye katılan öğretmenler için yetkili birimlerden resmi izinler alınmış ve proje 1-2 Eylül 2022 ve 5-9 Eylül 2022 tarihlerinde yedi günde tamamlanmıştır.

Proje TÜBİTAK tarafından kabul edildikten sonra öğretmen seçimi, proje mekânının belirlenmesi, proje için gerekli olan hizmet ve teçhizat alımları yapılmıştır. Projede üç farklı üniversiteden (Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Sinop Üniversitesi) alanlarında uzman 11 akademisyen, belirlenen program çerçevesinde eğitim vermiştir. Projenin etkililiğinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi amacıyla katılımcı öğretmenlere Gümüş (2021) tarafından geliştirilen 46 maddeden oluşan "Öğretmen Dijital Yeterlilikleri Anketi" öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Çalışmanın nicel değişkenlerini, öğretmenlerin dijital yeterlik düzeyleri ve bu alana ait alt boyutlar (güvenlik, veri okuryazarlığı, problem çözme, dijital içerik üretimi, iletişim ve işbirliği, etik) oluşturmaktadır. Bu bağlamda, katılımcılardan elde edilen dijital yeterlik düzeylerine ve altı alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları eşleştirilmiş örneklem t-testi ile karşılaştırmaya tabi tutulmuştur. Çalışmanın nitel verileri proje uzmanlarınca hazırlanan dört açık uçlu sorudan oluşan görüş formu ile elde edilmiştir. Görüş formu Google formlar ile dijital ortamda katılımcılara iletilmiş ve yanıtlar alınmıştır. Verilerin analizinde tema ve kodlar belirlenirken Nvivo programından yararlanılmış, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların eğitim öncesinde ve sonrasında raporladıkları dijital yeterlik düzeyleri ve alt boyutlarına (güvenlik, veri okuryazarlığı, problem çözme, dijital içerik üretimi, iletişim ve işbirliği, etik) ait puanlar eşleştirilmiş örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Verilerin normallik sınaması, çarpıklık ve basıklık değerleri, normallik testi sonuçları, histogram, kutu-bıyık grafikleri ve Q-Q Plot grafikleri incelenerek yapılmıştır. Dijital yeterlik ve alt boyutlarına ait tüm verilerin normal dağılıma yakın dağılım gösterdiği görülmüştür. Verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Betimsel İstatistikler

			n	x̄	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Dijital Yeterlilik (Toplam)		öntest	30	154.53	19.88	-0.32	-0.39
		sontest	30	205.77	17.10	-0.26	-1.02
Alt Boyut	Güvenlik	öntest	30	32.77	5.08	-0.62	-0.62
		sontest	30	44.53	4.29	-0.05	-1.53
	Veri Okuryazarlığı	öntest	30	34.10	5.18	0.28	0.43
		sontest	30	40.83	4.00	-0.36	-1.54
	Problem Çözme	öntest	30	30.80	5.76	-1.17	1.25
		sontest	30	40.30	4.15	-0.40	-1.21
	Dijital İçerik Üretimi	öntest	30	15.30	4.22	0.03	-0.70
		sontest	30	24.73	3.49	0.25	-1.07

İletişim ve İşbirliği	öntest	30	21.57	5.72	-0.39	-0.09
	sontest	30	31.37	3.60	-0.61	-0.42
Etik	öntest	30	20.00	3.12	0.23	-0.44
	sontest	30	24.00	1.90	-1.70	1.44

Katılımcılardan elde edilen verilerin tümünün geçerli olduğu görülmüş ve toplamda 30 birim ile eşleştirilmiş örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2.

EşleştirilmişÖörneklem t-testi Sonuçları

Grup (öntest - sontest)		**x̄**	**Ss**	**Sd**	**t**	**p<**	**η^2**
Dijital Yeterlilik (Toplam)		-51.23	22.76	29	-12.33	.001	.84
Alt Boyut	Güvenlik	-11.77	6.90	29	-9.19	.001	.75
	Veri Okuryazarlığı	-6.73	4.98	29	-7.41	.001	.66
	Problem Çözme	-9.50	6.65	29	-7.82	.001	.68
	Dijital İçerik Üretimi	-9.43	4.26	29	-12.14	.001	.84
	İletişim ve İşbirliği	-9.80	5.64	29	-9.52	.001	.76
	Etik	-4.00	3.01	29	-7.29	.001	.65

Eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin dijital yeterlik düzeyleri ve tüm alt boyutlarda (güvenlik, veri okuryazarlığı, problem çözme, dijital içerik üretimi, iletişim ve işbirliği, etik) sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p < .001$). Bu doğrultuda, proje kapsamında verilen eğitimin, öğretmenlerin dijital yeterliklerini arttığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Proje sonunda edinilen kazanımlara ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3.

Proje Sonucunda Edinilen Kazanımlara İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Tema	**Kod**	**Frekans**
Uzaktan eğitimi kullanma istekliliği	Kullanmayı düşünme, uygulamaları kullanma, içerik üretme, projeye katılma, öğrencilerle birlikte kullanma, sınıfta kullanma, yetişkin eğitiminde kullanma	28
Uzaktan eğitim araçlarını tanıma ve kullanma	Senkron-Asenkron öğretim, bilişim teknolojileri, Canva, teknoloji kullanımı, internet etiği, siber zorbalık, uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme, dijital okuryazarlık, web2	26
Öğrenilenleri paylaşma	Öğrencilerle paylaşma, meslektaşlarla paylaşma, paylaşmayı düşünme, seminer verme, uygulamaları anlatma	22
Bakış açısının değişmesi	İlham verici olma, özgüven, araştırma, araçları tanıma, ufkun açılması, ihtiyaç hissetme	20
Genel fayda ve farkındalık	Bilgilerin pekişmesi, farkındalılık, teknolojinin olumlu yönleri, teknolojinin olumsuz yönleri, sosyalleşme	17

Tablo 3 incelendiğinde, proje sonucunda edinilen kazanımlara ilişkin katılımcı görüşlerinin beş temada gruplandırılabildiği görülmektedir. "Uzaktan eğitimi kullanma istekliliği" temasında 7 kod, "uzaktan eğitim araçlarını tanıma ve kullanma" temasında 9 kod, "öğrenilenleri paylaşma" temasında 5 kod, "bakış açısının değişmesi" temasında 6 kod ve "genel fayda ve farkındalılık" temasında 5 kod geliştirilmiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların proje sonucunda önemli kazanımlar elde ettikleri anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

"Çok fazla web 2.0 aracı tanıdım. Bildiklerim de vardı, daha önce duymadıklarım da. Bilişim anlamında daha da yetkinliklerim gelişti. Uzun süredir okul dışında meslektaşlarımla bir araya gelmemiştim. Yeni insanlar tanımak, her birinden yeni şeyler öğrenmek inanılmaz keyifliydi. Ceplerim dolu dolu bir etkinlik oldu. Meslektaşlarımla öğrendiğim, sevdiğim uygulamaları paylaşmaya başladım bile. Öğrencilerime e-posta hesabı aldırıyorum. Arkasından Canva, bookcreator, toontastic, genially, plickers, storyboard gibi uygulamaları kullanmaya başlayacağım." K4.

"Az tanıdığım, gelişmek istediğim bir alandı. Meslekteki 19. yılımda bana eğitimin yelken açtığı yeni ufukları gösteren bir eğitim oldu. Sadece pandemi gibi bir kapanma döneminde değil, okulu duvarlar dışına taşımada neler yapabileceğimi gösterdi. Gelecek günlerde üstünde çalışmaya devam edeceğim yeni bir yolum var artık." K5.

"Kesinlikle proje sonunda edindiğim bilgileri meslektaşlarım öğrencilerim de paylaşacağım özellikle de canvas programı çok ilgimi çekti. Bununla birlikte canva, Kahoot! Quizez kullanmayı planladığım uygulamalar. İnternet güvenliği konusunda farkındalığım arttı. Ölçme ve değerlendirme konusunda daha fazla dikkat etmemiz gereken noktalar olduğunu senkron ve asenkron uygulamaların ne olduğunu daha detaylı bir şekilde öğrendim." K7.

"Yüz yüze ve uzaktan eğitimde daha verimli olabileceğim etkinlikleri öğrenmek öğrencilerim ve benim için çok iyi oldu. Çağımızın gereği teknolojiyi kullanmanın olumlu ve olumsuz yanlarını öğrenmek kendim ve çevrem için çok yararlı oldu." K10.

"Proje ismine uygun, zenginleştirilmiş çok fazla etkinlikten oluşuyordu. Özellikle teknolojinin güvenli kullanımı, web2 araçları hakkında pek çok şey öğrendim. Öğrendiğim bilgileri öğrencilerime aktarabilmek için sabırsızlanıyorum." K11.

"Web2 araçları bakımından çok nitelikli örnek uygulamaları öğrendim. Senkron ve Asekron uygulamaları tüm ayrıntılarıyla öğrenmeye çalıştım. Yeni çalışmalar açısından ufkumu açtı. Okulumda veli semineri vermeyi ve sosyal medyanın kötü yanlarıyla ilgili onları bilgilendirmeyi düşünüyorum. Ayrıca öğretmen arkadaşlarıma da öğrendiğim siteleri öğretmek istiyorum." K14.

"Eğitim teknolojileri, Uzaktan eğitim araçları, dijital güvenlik alanlarında oldukça katkı sağladı. Yeni şeyler öğrendim ve kendimi geliştirebileceğim bir alan keşfettim. Bir çok uzaktan eğitim aracını etkin bir şekilde kullanmayı düşünüyorum. Örneğin Canva, canvas, wallpaper, kahoot, quiziz vs.. Meslektaşlarıma bu alanda ihtiyaç duydukları zaman yardımcı olacağım" K23.

"Daha önce duymadığım ve nasıl kaçırdım bunu dediğim yeni web2.0 aracı öğrendim. Bunları sınıfımda kesinlikle kullanacağım. Aynı bölgeden meslektaşlarımla çalışmak sosyalleşmek gayet güzel oldu." K25.

"Web 2.0 araçlarını tanıma ve kullanmada faydalıydı. Senkron ve asenkron eğitim ortamlarını düzenleyebilmek adına birçok yeni araçlar tanıtıldı. Dijital okuryazarlık, ve siber güvenlik hakkında faydalı bilgiler edindik." K27.

Proje ile ilgili katılımcı düşüncelerinin analizi Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.

Proje ile İlgili Katılımcı Düşüncelerinin Değerlendirilmesi

Tema		Kod	Frekans
Olumlu Görüşler	Proje organizasyonu ve yönetimi	Başarılı organizasyon, etkili proje, başarılı koordinasyon, laboratuvar ortamı, ilgili yönetim, ilgili ekip	29
	Proje içerik ve kapsamı	Keyifli, ilgi çekici, yararlı, etkili eğitim, verimli eğitim, zengin içerik, ihtiyaca yönelik içerik, uygulamalı eğitim, yeni konular	28

	Proje eğitmenleri	İlgili eğitmen, alanına hakim eğitmen, hedef kitleye uygun eğitmen, etkili yöntem ve teknikler	8
Olumsuz Görüşler	Eğitim içeriği, planlanması ve sunumu	İçerik yoğunluğu, eğitimin planlanması, konuların düzenlenmesi, zaman sıkıntısı, web2 araçlarına daha fazla zaman ayrılmaması, bazı eğitimlerin düz anlatım şeklinde sunulması	7
	Teknik donanım	Bilgisayarların niteliği, ortam sıcaklığı	2

Tablo 4 incelendiğinde, proje ile ilgili katılımcı görüşlerinin büyük bir oranda olumlu yönde olduğu görülmektedir. Proje ile ilgili olumlu düşüncelerin üç temada, olumsuz düşüncelerin ise iki temada gruplandırılabildiği görülmektedir. Proje ile ilgili olumlu düşüncelere ilişkin "proje organizasyonu ve yönetimi" temasında 6 kod, "proje içerik ve kapsamı" temasında 9 kod ve "proje eğitmenleri" temasında 4 kod, geliştirilmiştir. Proje ile ilgili olumsuz düşüncelere ilişkin "eğitim içeriği, planlanması ve sunumu" temasında 6 kod ve "teknik donanım" temasında ise 2 kod geliştirilmiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların projeden memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların olumlu ve olumsuz görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

"Yönetim her an ulaşılabilir, iletişimi güçlü bir ekip tarafından yürütüldü. Planlarını yapmışlardı ve her adım bizimle öncesinden paylaşıldı. Çıkan aksaklıklar hızlıca giderildi ve hiç bir aksaklık tekrar yaşanmadı. Hedef kitlesini tanıyan eğiticilerden, hedefe dönük materyaller ile son derece etkin bir eğitim içeriği sunuldu. Emeği gecen herkese teşekkürler." K5.

"Yönetimin ilgili tavırları ve eğitimler son derece kaliteli ve başarılıydı. Eğitici öğretmenler alanlarında uzman ve dost canlısı insanlardı. Bu da derslerin sohbet havasında ve keyifli geçmesini sağladı." K9.

"Birçok web2 aracı tanıtılması güzeldi. Bir çoğu işimize yaracak uygulamalar. Özellikle canvas programı çok hoşuma gitti. Gönüllü öğretmenlerle bir arada çalışmak çok güzeldi her öğretmen arkadaşımdan bir şeyler öğrendim" K7.

"Proje içerikleri sunum yöntemleri çeşitlilik bakımından oldukça zengindi. Proje, yönetim açısından iyi bir koordinasyona sahipti. Oldukça memnun kaldım" K13.

"Proje ismine uygun, zenginleştirilmiş çok fazla etkinlikten oluşuyordu. Özellikle teknolojinin güvenli kullanımı, web2 araçları hakkında pek çok şey öğrendim. Öğrendiğim bilgileri öğrencilerime aktarabilmek için sabırsızlanıyorum." K11.

"Oldukça dolu, verimli, enerjik ve çok güzel bir proje içerisinde zamanın nasıl geçtiğini anlayamadım. Proje sürecini yöneten, organizasyonunu yapan ve eğitimleri veren öğretmenlerime çok teşekkür ederim." K15.

"Alanında yetkin kişiler, seçilen dersler, katılımcıların fizyolojik ihtiyaçlarının düşünülmesi vs her şey çok iyiydi." K17.

"Yönetim ve organizasyon başarılıydı. Web2 araçları eğitimine daha fazla süre ayrılabilirdi." K20.

"Yönetim, organizasyon ve eğitim içerikleri açısından güzel planlamış bir projeydi." K22.

"Proje süresi boyunca yönetimin ve organizasyonun ilgisi ve planlaması son derece güzeldi. Eğitim içerikleri çok faydalıydı. Bizleri daha iyi seviyeye çıkardığını söyleyebilirim. Ancak uygulama esnasında kullanılan bilgisayar yeterli işlemciye sahip değildi." K23.

"Proje eğitimcilerinin, alanlarında donanımlı olmaları eğitimin verimli olmasını sağladı. Organizasyon güzeldi fakat suresi daha kısa olabilirdi. Ayrıca eğitimin uygulamalı olması hem öğrenme hem de kalıcı olması açısından faydalıydı." K26.

"Anadolu Üniversitesinde yapılmış olması, planlanan içeriklerin öğretmenler açısından işe yarayacak uygulamalar olması, senkron ve asenkron ortamları düzenleyebilme imkanlarını sunması iyiydi. Organizasyon iyi düşünülmüş yazan ve yer alan ekibin yaklaşımları harikaydı." K27.

"Daha çok uygulamalı dersler olabilirdi. Grup etkileşimli uygulamalar veya etkinlikler olabilirdi." K28.

Üretilecek yeni projelere ilişkin katılımcı önerilerinin analizi Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5.

Üretilecek Y*eni Projelere İlişkin Katılımcı Önerilerinin Değerlendirilmesi*

Tema	Kod	Frekans
Yeni proje konuları	Proje üretilmesi, proje yazma eğitimi, matematik ve fen öğretimine yönelik eğitim, köy öğretmenlerine yönelik eğitim, sınıf ve kazanım odaklı eğitim, ilkokul seviyesinde materyal geliştirme, özel eğitim, canva eğitimi, robotik kodlama, STEAM, yapay zeka	27
Öğretim yöntem ve teknikleri	Uygulamalı eğitim, uygulamaların artırılması, etkili uygulamalar, işbirliği ve grup çalışmaları, oyunlaştırma, öğretmenlere destek olacak platformlar	11
Eğitim süresi ve planlama	web2 araçlarına fazla zaman ayrılması, etkinliklerin planlanması, eğitimlerin daha uzun olması, daha fazla öğretmene eğitim	5

Tablo 5 incelendiğinde, üretilecek yeni projelere ilişkin katılımcı önerileri üç temada gruplandırılabildiği görülmektedir. "Yeni proje konuları" temasında 11 kod, "öğretim yöntem ve teknikleri" temasında 6 kod ve "eğitim süresi ve planlama" temasında 4 kod, geliştirilmiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların yeni projelere ilişkin nitelikli öneriler geliştirdikleri söylenebilir. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

"Sadece Web 2.0 araçları ve Canva gibi site kullanımı içeren eğitim olabilir." K1.

"İlkokul düzeyinde ders materyal oluşturma Fen dersi laboratuvar etkinlikleri, robotik kodlama." K2.

"Steam uygulamaları tasarlama, yapay zekanın eğitim ortamlarına yansıması gibi konular olabilir." K3.

"Daha sık eğitim verilebilir. Özellikle bu ekip ile ayni içeriği daha uzun bir program ile alabilmeyi isterdim. Siz bize nasıl yelken açılacağını gösterin. Biz öğrencilerimiz ile okyanus geçeriz. Emeği gecen herkese sonsuz teşekkürler." K5.

"Gelecek projelerde daha fazla iş birliği çalışması içerisinde gruplara ayrılarak grup çalışmalarına önem verilmesinin faydalı olacağını düşünüyorum." K7.

"Özellikle bolca uygulamalı etkinlikler olursa çok sevinirim. Ayrıca köy öğretmenleri ve öğrencileri içinde uygun etkinlikler olursa sevinirim." K10.

"Projenin ikincisi yapılabilir. Projeye farklı illerden öğretmenler çağrılarak etkileşim artırılabilir. Teşekkür ederim." K11.

"Öncelikle çok teşekkür ederim. Böyle bir projede yer aldığım için çok mutluyum ve kendimi şanslı hissediyorum. Bu projeden cesaret alarak her türlü TÜBİTAK projesinde yer almak isterim. Sizlerden bu tarz projeleri her zaman yapmanız, çağımız eğitim anlayışına, yenilenen ve değişen eğitim programlarına uygun etkinlikler ve seminerler düzenlemenizi istiyorum." K12.

"Özellikle özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için projeler olabilir seve seve katılırım böyle projeler yaparsanız çünkü BEP öğrencileri benim için çok özeller onları da topluma kazandırmamız gerektiğini düşünüyorum." K18.

"Uygulamanın daha fazla olduğu, derslerde kullanacağımız oyun ve etkinliklere yönelik bir çalışma olmasını çok isterim" K19.

"Doğrudan sınıflarımız da uygulanabilecek etkinlik odaklı eğitimler planlanmasını öneriyorum. Ayrıca akademik ortamlarda özellikle eğitim fakültelerinde sınıf ve kazanım odaklı etkinlik havuzları-arşivleri oluşturmak suretiyle öğretmenlere destek olacak platformlar kurulması gerektiğini düşünüyorum." K20.

"Zekâ oyunları, yüz yüze steam eğitimleri, proje tabanlı öğretim örnekleri, yurt dışı destekli projeler, yine iyi planlamalarla gönüllü tüm öğretmenlere verilmelidir. Ülkemizde şu anda yürütülmekte olan projeleri de düşündüğümüzde bu alanlarda uzmanlaşmış dinamik bir öğretmen kuşağı yetiştirilmeye çalışıyor. Bu dinamizmin artarak devam etmesini temenni ediyorum." K23.

"Bu ve buna benzer projelerde katılımcı sayısını arttırmak daha çok öğretmene ulaşmak daha çok öğrenciye ulaşma yolunu açar. Daha büyük verim için sayı artırılabilir." K24.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Proje ile katılımcı öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecinde ihtiyaç duyacakları senkron ve asenkron öğretim becerilerinin ve dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda proje sürecinde; dijital okuryazarlık, dijital güvenlik, dijital ortamlarda etik, çevrim içi istismar ve siber zorbalık, uzaktan eğitimde STEAM, senkron ve asenkron ders tasarımı ve yürütülmesi, uzaktan eğitimde dijital oyun ve içerik hazırlama, öğrenme aracı olarak infografik tasarımı ve uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri konularında yedi gün boyunca uygulamalı eğitimler verilmiştir. Projede yapılan nicel analizin ardından t-testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin dijital yeterlik düzeyleri ve tüm alt boyutlarda (güvenlik, veri okuryazarlığı, problem çözme, dijital içerik üretimi, iletişim ve işbirliği, etik) son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, çalışma kapsamında verilen eğitimin öğretmenlerin dijital yeterliklerini arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu proje kapsamında verilen eğitimlerin niteliğinin yüksekliğini göstermesi açısından önemlidir.

Yapılan nitel analiz sonucunda katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; "Uzaktan eğitimi kullanma istekliliği", "uzaktan eğitim araçlarını tanıma ve kullanma", "öğrenilenleri paylaşma", "bakış açısının değişmesi" ve "genel fayda ve farkındalık" temalarında önemli kazanımlar elde ettikleri ve olumlu bir tutum geliştirdikleri anlaşılmıştır. Karakaş ve Doğan'ın (2017) sınıf öğretmenlerinin bilgi iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarına yönelik çalışmada da öğretmenlerin bu alana karşı olumlu tutumları olduğu sonucu ile araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir. Katılımcıları memnun eden uygulamalı öğrenme olanakları ve katılımcılar arasındaki etkileşimden yola çıkarak katılımcıların, Kutluca (2013) ve Knowles, Holton ve Swanson'ın (2015) önerdikleri gibi yetişkinlere göre tasarlanmış sosyal bir öğrenme ortamında bulunmuş olmaktan hoşlandıkları görülmüştür. Katılımcılar, öncelikli olarak kendilerine yararlı olacak konuları ve Web 2.0 araçlarını öğrenmekten keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, yetişkin öğrenenlerin sorun merkezli eğitimleri tercih ettikleri ve öncelikli olarak işlerine yarayacak şeyleri öğrenmek istedikleri varsayımını (Knowles, Holton ve Swanson, 2015) destekler niteliktedir.

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; proje ile ilgili olumlu düşüncelerin üç temada (proje organizasyonu ve yönetimi, proje içerik ve kapsamı ve proje eğitmenleri), olumsuz düşüncelerin ise iki temada (eğitim içeriği, planlanması ve sunumu ile teknik donanım) gruplandırılabildiği görülmüştür. Katılımcıların eğitimi tamamladıktan sonra hissettikleri duyguların ise memnuniyet, mutluluk ve Web 2.0 araçlarına yönelik olumlu tutum olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, programın beklentilere ve gereksinimlere yönelik göre tasarlandığı (Ada ve Baysal, 2003; Knowles, Holton ve Swanson, 2015) ve programın katılımcıların üzerinde olumlu etkileri olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Katılımcılar, program boyunca proje ekibi ve eğitmenlerden kendilerini destekledikleri, katılımcılara rehber oldukları, eğitim sürecini ayrıntılı bir biçimde tasarladıkları için memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Proje ekibi ve eğitmenlerden beklentilerle ilgili olan bu sonuç, Özer'in (2004) ve Kabakçı-Yurdakul'un (2012) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmalarda; eğitim etkinliklerinin belirlenmesinde öğretmen ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasının, öğretmenlere tartışma fırsatı sunularak yeni fikirler edinmelerinin sağlanmasının, etkinlik sonunda öğretmenlerin yeni bakış açıları kazanmalarının önemi vurgulanmaktadır (Kaleci, 2018; Arslan, 2015). Yapılan araştırmalarda, yönetici ve öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerinde görev alan eğitmenlerin alanlarında uzman kişiler arasından seçilmediğini belirterek (Aslan Keleş, 2019; Arık, 2017) eğitimlerin alan uzmanı akademisyenlerce verilmesini istemektedirler (Avcı, 2018; Şahin ve Türkoğlu, 2017). Bu bağlamda, düzenlenecek mesleki gelişimi destekleyen eğitim faaliyetlerinin, üniversiteler ile iş birliği içerisinde yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir (Gökdere, 2004; Tekin, 2004). Bu bağlamda eğitmenlerin; uygulama ağırlıklı çağdaş öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini bilen, yetişkin bireylerin öğrenme psikolojileri konusunda bilgi sahibi olan ve etkili iletişim ve etkileşime geçen kişilerden seçilmesi öenmlidir (Arık, 2017; Gaganuş, 2012).

Üretilecek yeni projelere ilişkin katılımcı önerileri üç temada (yeni proje konuları, öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitim süresi ve planlama) gruplandırılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yapılacak eğitimlerde ve projelerde ihtiyaç analizi yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Mesleki eğitim faaliyetlerinin etkili olabilmesi için öğretmenlerin ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde düzenlenmesinin önemli olduğu araştırmalarda vurgulanmaktadır (Kaleli Yılmaz, 2012; O'Sullivan, 2001). Ayrıca mesleki eğitimlerde öğrenilen bilgilerin kuramsal nitelik taşıdığı ve uygulamaya dönük etkinliklerin olmadığı veya çok az olduğu da belirtilmektedir (Aslan Keleş, 2019; Karadağ, 2015; Yadigaroğlu, 2014). Katılımcılara tartışma ortamı sunan, bilgi alışverişini teşvik eden ve uygulama yapma imkânı veren eğitimlerde istenilen bilgi ve becerilerin büyük oranda kazandırıldığı görülmektedir (Ayra ve Köstereliogğlu, 2019; Yılmaz ve Gökçek, 2016).

Gerçekleştirilen proje ile katılımcı öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin, senkron ve asenkron öğretim becerilerinin geliştirildiği görülmüştür. Bu tür projelere, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları ve katılım istekliliklerinin de üst düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Daha fazla öğretmenin katılacağı projeler yürütülmesi, proje yazma eğitimine ilişkin etkinliklerin planlanması, eğitimlerin uygulama ağırlıklı olması, eğitimlerin oyunlaştırma yoluyla sunulması, sınıf ve kazanım odaklı olması, işbirliğine ve grup çalışmalarına önem verilmesi, öğretmenlere destek verecek platformların oluşturulması önerilebilir. Ayrıca özel eğitim, Web 2.0 araçları, ilkokul seviyesinde materyal geliştirme, robotik kodlama, STEAM,

yapay zekâ konularında, matematik ve fen öğretimi özelinde ve köy öğretmenlerine yönelik eğitimler verilmesi de oldukça önemlidir. Eğitim programları, öğretmenlerin gerçek eğitim ihtiyaçları, istekleri ve beklentileri doğrultusunda düzenlenmeli öğretmenler programlara katılım yönünde teşvik edilip, desteklenmelidir. Mesleki eğitim programlarının ihtiyaç tespiti, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde ilgili kurumlar (MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Üniversiteler, Özel Kurum ve Kuruluşlar vb.) arası işbirliği yapılmalıdır.

Teşekkür

122B249 nolu "Sınıf Öğretmenlerinin Senkron ve Asenkron Öğretim Becerilerinin, Harmanlanmış Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi" başlıklı projeyi destekleyen TÜBİTAK'a, proje ekibinde yer alan eğitmenlerimize, rehber öğretmenlerimize, sağlık personelimize ve gönüllü olarak projeye katılan öğretmenlerimize teşekkür ederiz.

Kaynaklar

Ada, S. ve Baysal, Z. D. (2013). *Pedagojik-androgojik formasyon ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Arık, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi sonrası hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Kütahya ili örneği).* Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Arslan, M. (2015). *Türkiye milli eğitim sistemindeki değişimler ışığında "Hizmet İçi Eğitim".* Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Aslan Keleş, H. (2019). *Yönetici ve sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Avcı, E. (2018). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi.* Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Ayra, M., & Köstereliogğlu, İ. (2019). Etkinlik temelli sınıf yönetimi hizmet içi eğitim kursu programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 397-418.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 112-142.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 11-53.

Eby, G. (2013). *Uzaktan eğitim ortamlarının tasarımı: Yazılım mühendisliği yaşam döngüsü yaklaşımı.* Ankara: Kültür Ajans.

Fisher, M. D. (2004). *Faculty and student perceptions of community and socially constructed knowledge ın a virtual learning community.* Unpublished PhD thesis, Widener University.

Gaganuş, E. (2012). *Exploring the desired characteristics and behavors of ın-service trainers.* Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Gökdere, M. (2004). *Üstün yetenekli çocukların fen bilimleri öğretmenlerinin eğitimine yönelik bir model geliştirme çalışması.* Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Gümüş, M. M. (2021). *Öğretmenlerin dijital yeterlikleri.* Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly, 31*(4), 51-55.

Im, Y., & Lee, O. (2004). Pedagogical implications of online discussion for preservice teacher training. *Journal of Research on Technology in Education, 36*(2), 155-170.

Kabakçı-Yurdakul, I. (2012). *Öğretmenlikte mesleki gelişimi etkileyen faktörler ve karşılaşılan sorunlar.* I. Kabakçı-Yurdakul (Ed.), Öğretmenlikte mesleki gelişim içinde (s. 157-180). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kaleci, F. (2018). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik eğitimi sürecine entegrasyonuna yönelik hizmet içi eğitim programı uygulaması ve eğitimi.* Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Kaleli Yılmaz, G. (2012). *Matematik öğretiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik tasarlanan HİE kursunun etkililiğinin incelenmesi: Bayburt ili örneği*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (3), 33-50.

Karakaş, H., & Doğan, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıfta kullandıkları bilgi iletişim teknolojilerine yönelik olumsuz tutumları ve yaşadıkları sorunlar. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(1), 629-652.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Knowles, M.S., Holton, E.F., & Swanson, R.A. (2015). *Yetişkin eğitimi.* (Çev: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaktüs Yayınları.

Kutluca, (T). (2013). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici ve M. Güven (Editörler), *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* içinde (s. 619-653). Ankara: Pegem Akademi.

Murphy, K. L., & Collins, M. P. (1998). Development of communication conventions in instructional electronic chats. *Journal of Distance Education, 12*(1-2), 177-200.

Newby,T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D., & Russell, J. D. (2006). *Educational technology for teaching and learning.* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

O'Sullivan, M. C. (2001). The inset strategies model: An effective inset model for unqualified and underqualified primary teachers in Namibia. *International Journal of Educational Development, 21,* 93-117.

Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-service Education, 30*(1), 89-100.

Patton, B. A. (2008). Synchronous meetings: A way to put personality in an online class. *Turkish Online Journal of Distance Education, 9*(4), 18-29.

Ryan, M., Carlton, K. H. & Ali, N. S. (1999). Evaluation of traditional classroom teaching methods versus course delivery via the World Wide Web. *Journal of Nursing Education, 38*(6), 272-277.

Şahin, Ü. ve Türkoğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim model önerisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 14*(1), 90-104.

Tekin, S. (2004). *Kimya öğretmenleri için kavramsal anlama ve kavram öğretimi amaçlı bir hizmet içi eğitim kurs programı geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması.* Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Yadigaroğlu, M. (2014). *Kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi modeline yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir hizmet içi eğitim kurs programı geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması.* Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Yıldız, E. (2011). *Web-tabanlı senkron derslerin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumları ve senkron teknolojileri kabulleri üzerine etkisi.* Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Yılmaz, N., & Gökçek, T. (2016). Matematik öğretmenlerine yansıtıcı düşünme becerisini kazandırmaya yönelik hazırlanan hizmet içi eğitimin etkililiği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 9*(4), 606-641.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Problemi Hakkında Sahip Oldukları Algıların Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi

Yasemin KATRANCI
Kocaeli Üniversitesi

Sena YILDIZ
İnönü Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik problemine yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma modellerinden biri olan olgu bilim yaklaşımı tercih edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu; 85'i kız ve 40'ı erkek öğrenci olan toplamda 125 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri öğrenciler tarafından *'Problem ... gibidir; çünkü, ...'* ifadesinin doldurulması ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde adlandırma, eleme, kategori ve geçerlik-güvenirlik aşamaları izlenerek metaforlar incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin, matematik problemiyle ilgili 101 metafor olmak üzere 54 farklı metafor kullandıkları, en çok kullanılan metaforların labirent, hayat, insan ve dolaşık iplik olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin geliştirdikleri metaforların dokuz farklı kategoriye ayrıldığı belirlenmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin çoğunun matematik problemini karmaşık ve zor olarak düşündükleri, problem çözümlerindeki geçmiş yaşantılarının kullandıkları metaforlara etki ettiği saptanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların çok azının matematik problemleriyle günlük hayatı ilişkilendirerek metafor kullandıkları, bazı öğrencilerin problem ve problem çözme kavramlarını karıştırdıkları veya matematik derslerinde problem çözme basamaklarını kullanmalarının öğrencilerin problemi aşamalı bir durum olarak algılamalarına sebep olduğu sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlar bağlamında matematik öğretmenleri ile öğrencilerin problem ve problem çözmeye yönelik metaforik algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir. Bu sayede öğretmenlerin, problem ve problem çözmeye yönelik algılarının öğrenciler üzerindeki etkisi ortaya çıkarılabilir.

Anahtar Kelimeler: Matematik problemi, metafor, algı, öğrenci

Giriş

Yaşadığımız dünyada her gün çeşitli problemlerle karşı karşıya kalır ve bu problemlerin üstesinden gelmeye çalışırız. Bireylerin daha mutlu bir yaşam sürmelerinde ise, karşılaştıkları problemlere bakış açıları önemli bir rol oynamaktadır. Öyle ki problemlere bakış açılarımız aslında geçmişte yaşadıklarımızın ürünleridir. Gündelik hayatımızla sınırlı olmayan bu problemler, aynı zamanda matematikte de büyük önem arz eder. Hayatın merkezinde bulunan ve bireylerin sadece öğrenim hayatlarıyla sınırlı kalmayıp tüm hayatlarını etkileyen matematiğin temel bileşenlerinden biri problemlerdir (Başdamar, 2019). Problem; bazı amaçlara ulaşmak için çaba sarf edilen ve ihtiyaç duyulan yolların bulunması gereken bir durum (Chi & Glaser, 1985), bireyin zihninde karmaşıklığa yol açan ve daha önce karşılaşmadığı için standart bir çözümü olmayan sorun (Türnüklü & Yeşildere, 2005), öğrencinin karşı karşıya kaldığı, çözüm gerektiren ve cevaba giden yolun hemen bilinmediği bir durumdur (Posamentier & Krulik, 2009). Mayer'a (1989) göre ise problem; verilen durum, hedeflenen durum ve verilen durumdan hedeflenen duruma gitmeyi engelleyenler olmak üzere üç bileşenden oluşur. Matematikte problem ise; yazılı, sözlü ya da sembolik olarak verilen bir durum, bilinen ve bilinmeyen değişkenler, bilinmeyen ile verilenler arasındaki ilişkiyi gösteren bir dizi durumdan oluşmaktadır (Gonzales, 1998; Yenilmez, 2010). Çoğu matematik eğitimcisinin üzerinde hem fikir olduğu problem tanımı ise; birey ya da grubun karşı karşıya kaldığı ve çözümü için açık bir yolun olmadığı durum olarak ifade edilmiştir (Krulik & Rudnick, 1989). Yapılan tanımlar göz önüne alındığında matematik problemi; bireyin daha önce deneyimlemediği, çözme ihtiyacı duyduğu ve var olan bilgisiyle çözüme dair bir fikrinin olmadığı bir durum olarak nitelendirilebilir. Bu durumların ise öğrencilerin günlük hayatlarında ihtiyaç duydukları konular hakkında ve ilginç olması önemlidir. Böylece öğrencilerin elde ettikleri matematiksel bilgi ve beceriler daha anlamlı hale gelecek ve bu bilgiyi, farklı durumlara transfer etmelerine olanak sağlayacaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Günlük hayatla ilişkili ve ilginç olan bu durumların çözümünün olması gerekliliği ise verilen problem tanımlarında yer almaktadır.

Nitekim matematiğin tüm konularında öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen temel becerilerden biri problem çözmedir (MEB, 2013). Problem çözme; ilişkilendirme, akıl yürütme, değerlendirme ve önceki bilgileri, kavramları kullanmayı içeren karmaşık zihinsel bir süreçtir (Gonzales, 1998). Matematik öğretiminde temel amaç öğrencilerin çeşitli karmaşık matematik problemlerini çözme becerilerini geliştirmektir ve Wilson ile arkadaşlarına (1993) göre problem çözme sanatı, matematiğin kalbidir ve matematik öğretimi, öğrencilerin matematiği problem çözme olarak deneyimlemelerine fırsat verecek şekilde tasarlanmalıdır. Problem çözme, öğrencilerin okulda ve gerçek yaşamlarında başarılı olmaları için öğretilmesi gerekmektedir ve matematik müfredatının ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Posamentier & Krulik,

2009). Bu bakımdan öğrencilerin matematik eğitiminde bir mihenk taşı konumunda olan problem çözmede başarılı olabilmelerinin, problem kavramına yükledikleri anlamla ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencilerin matematik problemi hakkındaki olumlu ya da olumsuz düşünceleri problem çözmeleri üzerinde etkilidir (Sezgin-Memnun, 2015). Matematiksel bir probleme karşı sahip olunan algıların, problem çözmeye yönelik başarıyı etkileyebileceği varsayımından hareketle, bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik problemine ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Nitekim Lester'ın (2013) problem çözmeyle ilgili öne sürdüğü beş iddiadan biri; 'problem' ve 'problem çözme' ile ne demek istediğimizi tekrar düşünmemiz gerektiğidir. Bu sebeple de bu çalışmada matematik problemi kavramına atfedilen anlamların metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Metaforların edebiyat alanının yanı sıra eğitim alanında da estetik ve pedagojik bir rolü olduğuna dair yaygın bir kabul vardır (Botha, 2009). Eğitimin temel ilkeleri arasında bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta gitmek yer alır. Metaforlar aracılığıyla soyut ilkeleri açıklamak için somut örnekler kullanılır (Ocak & Gündüz, 2006). Birey metafor kullandığında farklı bilgi alanlarında bulunan kavramlar arasında eşleşmeler yapar. Örneğin, zihin bir bilgisayardır metaforunda, soyut olan zihin karmaşık elektronik bir cihaz olarak ifade edilir. Yaygın olarak metaforların bilgi değişiminin önemli bir kaynağı olduğu düşünülmekte ve birçok belirsiz kavramın metaforlar vasıtasıyla anlaşılabileceği belirtilmektedir (Bowdle & Gentner, 1999). Metaforun eğitimle ilgili en basit tanımlarından biri ise az bilinen eğitsel bir olay veya eylemi iyi bilinen olay veya eylem açısından betimlemek ve yorumlamaktır (Botha, 2009). Bu bağlamda bu çalışmada, öğrencilerin iyi bildikleri olay ve eylemler ışığında, matematik problemi hakkındaki algılarını belirlemede metaforlardan yararlanılmıştır.

Matematik problemi ile ilgili metafor analizi kapsamında yapılan bazı çalışmalar (Kaba, 2018a; Sezgin-Memnun, 2015; Turhan-Türkkan & Yeşilpınar-Uyar, 2016; Uygun vd., 2016) bulunmaktadır. Örneğin; Kaba (2018a) matematik öğretmen adaylarının problem kavramı hakkındaki algılarını incelediği araştırmasında, 27 farklı metafor ürettikleri ve bu metaforların çözüm/sonuç, döngü, çözüm stratejisi, zorluk ve problem çözme aşamaları olmak üzere beş kavramsal kategori altında toplandığı sonucuna ulaşmıştır. Turhan-Türkkan ve Yeşilpınar-Uyar (2016) ise ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan 242 öğrenci ile yaptıkları çalışmada; öğrencilerin, en fazla yaşam/hayat, oyun, labirent ve dost/arkadaş metaforlarını kullandıkları ve kullanılan metaforların yedi farklı kavramsal kategori oluşturduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran matematik problemine ilişkin algılarının daha fazla olumsuz olduğu ve sınıf seviyesi arttıkça matematik problemine yönelik algıların olumsuz yönde değişim gösterdiği sonuçlarını elde etmişlerdir. Sezgin-Memnun (2015) beşinci, altıncı ve yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerle yaptığı çalışmada, toplamda 514 geçerli metafor ürettikleri, bu metaforların en fazla karmaşık/zor kategorisinde toplanıp sekiz farklı kategori oluşturduğu ve üretilen metaforların sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşmıştır**.** Uygun ve diğerleri (2016) ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören adaylarla yaptığı çalışmanın sonucunda, her iki bölümdeki adayların bazılarının problemle ilgili olumsuz düşünce yapılarına sahip oldukları ama sınıf öğretmenliğindeki adayların ilköğretim matematik öğretmenliğindeki adaylara göre problemi daha zor algıladıkları ve sınıf düzeyine göre benzer metaforlar ürettiklerini saptamışlardır. Farklı bir yaklaşımla Apaydın ve Kandemir (2018) ise dört, beş, altı ve yedinci sınıftaki 300 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile problem kavramının öğrencilerde hangi kavramları çağrıştırdığını inceleyip en fazla arkadaş, matematik, kavga, stres kavramları olmak üzere 36 farklı kavram çağrıştırdığını belirlemiştir. Bir diğer çalışmada ise öğretmen adaylarının problem kavramıyla ilgili algıları zihin haritaları vasıtasıyla incelenmiştir. 35 matematik öğretmen adayının katıldığı çalışmanın sonucunda problem kavramıyla ilgili hayat, olumsuzluk, yararlılık, eğitim, bilimsel alanlar, çözüm stratejiler, bağımlılar, kaynak ve inançlar olmak üzere dokuz farklı tema ortaya çıkmıştır (Kaba, 2018b). Bu bakımdan hem ilgili literatürü desteklemek adına hem de problem çözmeye yönelik başarıyı etkileyeceği varsayımından hareketle sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik problemine yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorular cevaplanmıştır.

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik problemi hakkında sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik problemi hakkında sahip oldukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik problemi kavramına yönelik sahip oldukları algıların incelendiği çalışmada, nitel araştırma modellerinden biri olan olgu bilim yaklaşımı tercih edilmiştir. Olgu bilim, araştırmacının belirli bir olguyu bir veya daha fazla kişinin nasıl deneyimlediğini tanımlamaya ve anlamaya çalıştığı nitel araştırma modelidir (Johnson & Christensen, 2019). Bu çalışmada da matematik problemi olgusuna odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Nitel çalışmalarda kullanılan bir kavram olan amaçlı örneklem, araştırmacının yapacağı çalışma için mekân ve bireyleri seçmesi demektir (Creswell, 2021). Çalışmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenen kriterleri taşıyan bütün durumların gözden geçirilip incelemesi yapılmaktadır (Patton, 2018). Çalışma grubunda sekizinci sınıf öğrencilerinin yer almasının nedeni, ilkokul ve ortaokulun diğer sınıf düzeylerine göre problem ve problem çözme konusunda daha fazla deneyim yaşamış olmalarıdır. Bu sayede öğrencilerin problem kavramına yaklaşımlarının lise matematik konularındaki problemlere karşı düşüncelerini etkileyeceği düşünülmüştür. Bu kriter göz bulundurularak çalışma grubu; 85'i kız ve 40'ı erkek öğrenci olan toplamda 125 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada her bir öğrenci; $Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, … , $Ö_{125}$ şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri öğrenciler tarafından *'Problem ... gibidir; çünkü, ...'* ifadesinin doldurulması ile elde edilmiştir. Öğrencilere, bu ifadeyi doldururken matematik problemlerini düşünmeleri belirtildikten sonra birinci boşluğa problem kavramını zihinlerinde nasıl algıladıklarını belirten bir metafor yazmaları ve ardından ikinci boşluğa kullandıkları metaforu açıklamaları istenmiştir. Bu noktada öğrencilerin ne yapacaklarını tam anlayamadıkları gözlenmiş ve onlara yol gösterici olması açısından *'Öğretmen, kitap gibidir; çünkü, birçok bilgiye sahiptir'* ve *'Matematik dik bir yokuş gibidir; çünkü, çıkması zordur'* vb. gibi örnekler verilerek ne yapmaları gerektiği konusunda aydınlatılmışlardır. Metaforların veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmalarda katılımcıların 'gibi' ifadesi ile metaforun kaynağı ile konusu arasındaki ilişkiyi daha belirgin bir şekilde ifade etmeleri ve 'çünkü' ifadesi ile ürettikleri metaforlar için mantıklı bir gerekçe sunmaları beklenmektedir (Saban, 2009). Bu sebeple de her iki boşluğun birbiri ile ilişkili olacak şekilde doldurulması gerekmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde Saban'ın (2009) uyguladığı aşamalardan sırasıyla ilk dördü takip edilmiştir. İlk olarak adlandırma aşamasında, öğrencilerin kullandıkları 125 metafor bilgisayar ortamında tablo halinde listelenmiştir. Daha sonra herhangi bir metafor belirtmeyen veya boş bırakılan kağıtlar ayıklanmıştır. Örneğin; *'Problem iyi gibidir; çünkü çok kolay'* ifadesinde öğrenci bir metafor kullanmadığı için geçersiz olarak değerlendirilmiştir. Bu aşamada üretilen metaforlar metaforun konusu, kaynağı ve kaynak ile konu arasındaki ilişki bakımından incelenerek geçerli olan metaforlar çalışmaya dâhil edilip geçerli olmayanlar ise çalışmadan çıkarılarak 101 adet metaforun geçerli olduğuna karar verilmiştir. *'Problem orman gibidir; çünkü ilk başta basit gelir ama gün geçtikçe büyür ve zorlaşır'* örneğinde görüldüğü gibi kaynak ile konu arasında anlamlı ilişki kurulmadığı gerekçesiyle değerlendirmeye alınmamıştır. Üçüncü adım olan kategori geliştirme aşamasında, geçerli olan metaforlar sahip oldukları ortak özellikler açısından incelenerek dokuz kategoriye ayrılmıştır. Örneğin; *'Problem labirent gibidir; çünkü okudukça işin içinden çıkamıyorum çözmeye çalışıyorum ama problem olduğu için yapamıyorum. Bu yüzden problemler labirent gibidir'* ifadesindeki labirent metaforunda problem çözerken zorlandığını ve okudukça anlamadığını söyleyerek karmaşık bulduğunu ifade ettiği için 'karmaşık/zor' kategorisinde, *'Problem labirent gibidir; çünkü problemin sonucunu bulmak için çok uğraşmamın ve sayıların içinde doğru cevabı bulmamız gerekir'* ifadesindeki labirent metaforunda ise problemlerin gayret ve çaba ile sonuca ulaşılabileceği ifade edildiği için 'çaba isteyen' kategorisinde yer almıştır. Nitel çalışmalarda geçerliğin önemli ölçütlerinden biri, toplanan verilerin detaylı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının, sonuçlara ne şekilde ulaştığını açıklamasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu sebeple, son adım olan geçerlik ve güvenirliğin sağlanması aşamasında, veri analiz sürecinde yapılanlar aşamalı bir şekilde açıklanmış ve katılımcıların ürettikleri metaforlar doğrudan alınarak bulgular bölümünde gösterilmiştir. Çalışmanın güvenirliği için öğrencilerin ürettikleri metaforların adlandırma, eleme ve kategori geliştirme aşamalarında uzman görüşüne başvurulup Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik hesaplama formülü kullanılarak, kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin %76 olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin en sık kullandıkları metaforları daha belirgin şekilde sunmak için kelime bulutu oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin matematik problemiyle ilgili oluşturdukları metaforların analizi sonucu elde edilen bulgular, çalışmanın alt problemleri doğrultusunda açıklanmıştır. İlk araştırma problemi kapsamında öğrencilerin oluşturduğu tüm metaforlara odaklanılmıştır.

Öğrencilerin Matematik Problemi ile İlgili Oluşturdukları Metaforlar

Öğrencilerin matematik problemi için kullanmış oldukları metaforların frekansları dikkate alınarak bir kelime bulutu oluşturulmuştur. Oluşturulan kelime bulutu Şekil 1'de sunulmuş olup öne çıkan metaforlar daha büyük puntolu şekilde görülebilmektedir.

Şekil 1. Öğrencilerinin matematik problemi kavramıyla ilgili yazdıkları metaforlar

Şekil 1 incelendiğinde labirent, hayat, insan, dolaşık ip, beyin ve ateş metaforları dikkat çekmektedir. Bu bağlamda çalışmaya katılan öğrencilerin matematik problemi hakkında toplamda 101 metafor ürettikleri belirlenmiştir. Matematik problemi ile ilgili yazılan tüm metaforlar ve frekansları ise Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Öğrencilerin Matematik Problemi ile İlgili Ürettikleri Tüm Metaforlar ve Frekansları

No	Metafor	f	No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Labirent	17	19	İnsan hayatı	1	37	Anne	1
2	Hayat	10	20	Zorluk işi	1	38	Yapboz	1
3	İnsan	6	21	İmtihan	1	39	Kartopu	1
4	Dolaşık iplik	5	22	Trafik	1	40	Sakız	1
5	Beyin	3	23	Yumak	1	41	İnkılap dersi	1
6	Ateş	3	24	Harita	1	42	Kardeş	1
7	Matematik	3	25	Turşu	1	43	Hafızlık	1
8	Mandala	2	26	Dünya	1	44	Kördüğüm	1
9	Sokak	2	27	Orman	1	45	Merdiven	1
10	Bilmece	2	28	Okyanus	1	46	Bataklık	1
11	Yaşam	2	29	Çikolata	1	47	Gözyaşları	1
12	Aşk	2	30	Her şey	1	48	Ben	1
13	Arkadaş	2	31	Bulmaca	1	49	Alter ego	1
14	İp yumağı	2	32	İnsan vücudu	1	50	İşkence	1
15	Çıkmaz sokak	1	33	Hayatın parçası	1	51	Kız	1
16	Dondurma	1	34	Elma	1	52	Evren	1
17	İngilizce	1	35	Ülke sorunları	1	53	Kokmuş çorap	1

18	Dolaşmış kulaklık	1	36	Bilmediğim şehir	1	54	Hayatın dört bölü dördü	1		
Toplam										**101**

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin yazmış olduğu metaforlar frekanslarına göre listelenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin matematik problemiyle ilgili 54 farklı metafor kullandıkları ve en fazla tekrarlanan metaforların ise sırasıyla labirent (17), hayat (10), insan (6), dolaşık iplik (5) olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin oluşturdukları metaforların en sık rastlananlarından bazılarına örnekler aşağıda verilmiştir.

$Ö_{48}$: 'Problem labirent gibidir; çünkü problem dolaştıkça dolaşır ve işin içinden çıkılmaz.'

$Ö_{16}$: 'Problem hayat gibidir; çünkü problemin çözümü olduğu gibi hayatta karşımıza çıkan sorunların da elbet çözümü vardır.'

$Ö_{121}$: 'Problem insan gibidir; çünkü insanları çözmek zordur.'

Matematik Problemine İlişkin Üretilen Metaforların Oluşturdukları Kategoriler

Öğrencilerin matematik problemine ilişkin kullandıkları metaforlar ortak özellikleri açısından analiz edilerek dokuz farklı kategori altında ele alınmıştır. Kavramsal kategorilerin dağılımı ile kullanılan metaforlara ait bilgi Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Matematik Problemi İçin Üretilen Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategori	Metafor	f	%
Karmaşık/zor	Labirent (13), dolaşık iplik (3), ateş (3), matematik (3), insan (2), beyin (2), aşk (2), trafik (1), İngilizce (1), kokmuş çorap (1), orman (1), insan vücudu (1), işkence (1), kız (1), sakız (1), anne (1), mandala (1), kartopu (1), inkılap dersi (1), bilmece (1), yaşam (1), dolaşmış kulaklık (1), hayat (1), ben (1), ip yumağı (1)	46	45.54
Çözümü olan/olmayan	Arkadaş (2), hayat (2), imtihan (1), zorluk işi (1), insan hayatı (1), ülke sorunları (1), yumak (1), kördüğüm (1), bulmaca (1), çıkmaz sokak (1), bataklık (1)	13	12.87
Her şeyde	Hayat (4), insan (2), alter ego (1), hayatın parçası (1), hayatın dört bölü dördü (1), dünya (1), yaşam (1), her şey (1)	12	11.88
Göreceli	Hayat (2), insan (1), turşu (1), gözyaşı (1), labirent (1)	6	5.94
Aşamalı	Merdiven (1), mandala (1), evren (1), yapboz (1), dolanmış ip (1), karmaşık iplik (1)	6	5.94
Çaba isteyen	Labirent (3), ip yumağı (1), bilmece (1), hafızlık (1)	6	5.94
Birden fazla çözümü olan	Sokak (2), insan (1), hayat (1)	4	3.96
Mutlu eden	Çikolata (1), kardeş (1)	2	1.98
Diğer	Harita (1), okyanus (1), elma (1), beyin (1), bilmediğim şehir (1), dondurma (1)	6	5.94
Toplam		**101**	**100**

Tablo 2'de öğrenciler tarafından oluşturulan metaforların sırasıyla karmaşık/zor, çözümü olan/olmayan, her şeyde, göreceli, aşamalı, çaba isteyen, birden fazla çözümü olan, mutlu eden ve diğer şeklinde dokuz kategoriye ayrıldığı

görülmektedir. Kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde metaforların en çok karmaşık/zor (%45.54) ve en az mutlu eden (%1.98) kategorilerinde toplandığı belirlenmiştir. İlgili kategoriler hakkında detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Karmaşık/Zor Kategorisi

Matematik problemlerinin karmaşık veya zor olmasına değinen 48 (%45.54) öğrencinin 25 farklı metafor ürettiği görülmüştür. Bu kapsamda öğrencilerin çoğunun matematik problemlerini karmaşık veya zor olarak gördükleri söylenebilir. En sık rastlanan metaforlar sırasıyla labirent, dolaşık iplik, ateş, matematik, insan, beyin ve aşktır. Geriye kalan metaforlar birer öğrenci tarafından yazılmıştır. Örneğin;

> *$Ö_{80}$: 'Problem labirent gibidir; çünkü karmakarışık bir yoldan doğru bir yere ulaşabilirsin. Matematikte böyledir karmakarışıkken doğru sonuca ulaşırsın.'*
>
> *$Ö_{52}$: 'Problem düğüm olmuş bir ip gibidir; çünkü çok karışık ve anlamıyorum.'*

Örneklerde görüldüğü üzere öğrenciler problemlerin karmaşıklığına veya zorluğuna vurgu yapmıştır. Aşağıda çözümü olan/olmayan kategorisi ile ilgili elde edilen bulgular sunulmuştur.

Çözümü Olan/Olmayan Kategorisi

Bu kategoride 13 öğrencinin oluşturduğu 11 farklı metafor yer almıştır. Arkadaş ve hayat ikişer öğrenci tarafından diğer metaforlar ise birer öğrenci tarafından yazılmıştır. Örneğin;

> *$Ö_{14}$: 'Problem arkadaşım gibidir; çünkü onu hiçbir zaman çözemedim.'*
>
> *$Ö_{33}$: 'Problem kördüğüm gibidir; çünkü çözdüğünü zannettiğin anda tekrar düğüm düğüm olur.'*
>
> *$Ö_{76}$: 'Problem bulmaca gibidir; çünkü birini çözsem diğerini çözemiyorum.'*

Örnek açıklama cümleleri analiz edildiğinde, öğrencilerin matematik problemlerini çözüp çözememe, sonuca ulaşıp ulaşamama durumlarını öne çıkaran gerekçeler sundukları görülmektedir. Her şeyde kategorisi ile ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki şekildedir.

Her Şeyde Kategorisi

Çalışmaya katılan öğrencilerden 12'sinin sekiz farklı metaforda matematik problemlerinin 'her şeyde' olma yönüne odaklandığı belirlenmiştir. En fazla hayat (4) ve insan (2) metaforları kullanılmıştır. Bu kategoride yer alan metaforların gerekçeleri incelendiğinde, öğrencilerin problemlerin yaşamamızın her alanında, her konuda ve her yerde olması yönüne vurgu yaptığı anlaşılmaktadır. Örneğin;

> *$Ö_{87}$: 'Problem bir dünya gibidir; çünkü dünyanın her yerinde problemlerle karşılaşırız.'*
>
> *$Ö_{102}$: 'Problem hayat gibidir; çünkü hayatta da problemlerimiz vardır.'*

Göreceli Kategorisi

Öğrencilerin göreceli kategorisiyle ilişkili olarak hayat, insan, turşu, gözyaşı ve labirent metaforlarını geliştirdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarındaki gerekçeler incelendiğinde problemlerin zorluk düzeylerine vurgu yaptıkları, bazı problemlerin kolay bazılarının zor olması yönüyle ilişkilendirdikleri gözlenmiştir. Örneğin;

> *$Ö_{4}$: 'Problem labirent gibidir; çünkü bazen çok kolay bazen çok zor bazen orta seviye olarak karşımıza çıkabilir.'*
>
> *$Ö_{92}$: 'Problem hayat gibidir; çünkü bir yanı basit diğer yanı ise zordur.'*

Aşamalı Kategorisi

Bu kategoride birer öğrenci tarafından geliştirilen merdiven, mandala, evren, yapboz, dolanmış ip ve karmaşık iplik olmak üzere altı metafor kullanılmıştır. Geliştirilen metaforların gerekçelerinde; problem çözme adımlarına ve problem çözme adımlarındaki hiyerarşik yapıya değindikleri görülmektedir. Örneğin;

> *$Ö_{45}$: 'Problem yapboz gibidir; çünkü ilk önce birleştirmeye çalışırsın yanlış olduğunda en baştan yapmak zorunda kalırsın.'*
>
> *$Ö_{58}$: 'Problem evren gibidir; çünkü bir yerde bozukluk olursa işlemin her şeyi yanlış olur.'*

Çaba İsteyen Kategorisi

Çaba isteyen kategorisi üç öğrencinin geliştirdiği labirent metaforu ile birer öğrenci tarafından geliştirilen bilmece, ip yumağı ve hafızlık metaforlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin problemlerde sonuca ulaşmayı emek ve gayret gerektirmeyle ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır. Örneğin;

$Ö_{64}$: 'Problem labirent gibidir; çünkü onu çözmeniz zaman alır ve problem çözmek için kafa yormalısın.'

$Ö_{68}$: 'Problem ip yumağı gibidir; çünkü problemi yaptığımızda çok zor uğraşlar sonucunda sonucuna varırız. İp yumağı da buna benzer. Bu yüzden bence ip yumağı gibidir.'

Birden Fazla Çözümü Olan Kategorisi

Bu kategoride dört öğrencinin ürettiği üç metafor yer almıştır. Sokak metaforu iki, insan ve hayat metaforları da birer öğrenci tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin gerekçelerinde problemlerin farklı çözüm yöntemlerinin olması yönünü vurguladıkları anlaşılmaktadır. Örneğin;

$Ö_{85}$: 'Problem bir sokak gibidir; çünkü birden fazla çıkışı vardır.'

$Ö_{56}$: 'Problem insanlar gibidir; çünkü bir sürü farklı çözüm yolları vardır. İnsanlar da birbirlerinden farklıdır hiçbir insan birbirine benzemez. Bu yüzden insanları anlamak zordur.'

Mutlu Eden Kategorisi

Bu kategoride iki öğrenci tarafından üretilen çikolata ve kardeş metaforları yer almıştır. Burada öğrencilerin problem çözmenin olumlu yönünü vurguladıkları, problem çözümünde sonuca ulaşınca mutlu olduklarını belirtikleri görülmüştür. Örneğin;

$Ö_{3}$: 'Problem çikolata gibidir; çünkü çözdükçe mutluluk verir.'

$Ö_{36}$: 'Problem kardeş gibidir; çünkü çözdükçe sever hoşlanır daha da çok bağlanırsın.'

Diğer Kategorisi

Atfettiği özellik bakımından hiçbir kategoriye uymayan altı metafor diğer kategorisinde ele alınmıştır. Örneğin; *$Ö_{78}$: 'Problem okyanuslar gibidir; çünkü okyanustaki canlı çeşitliliği problem çeşitliliği gibidir'* demiştir. Burada öğrenci okyanus metaforu ile problem türlerine odaklanmıştır. Geçerli bir metafor üretse de oluşturulan sekiz kategori ile ilişkilendirilemediği için diğer kategorisinde yer almıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik problemini nasıl algıladıklarının metaforlar aracılığıyla incelemesi amaçlanan bu çalışmada, öğrencilerin matematik problemini farklı kavramlarla ilişkilendirerek toplamda 101 metafor olmak üzere 54 farklı metafor kullandıkları görülmüştür. En çok kullanılanlar ise sırasıyla labirent (17), hayat (10), insan (6) ve dolaşık iplik (5) metaforlarıdır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin geliştirdikleri metaforların; karmaşık/zor, çözümü olan/olmayan, her şeyde, göreceli, aşamalı, çaba isteyen, birden fazla çözümü olan, mutlu eden ve diğer olarak adlandırılan dokuz farklı kategoriye ayrıldığı belirlenmiştir. Bu çalışma ile Turhan-Türkkan ve Yeşilpınar-Uyar'ın (2016) çalışmasında elde ettiği bilişsel ve duyuşsal çaba gerektiren bir etkinlik, zor ve karmaşık bir etkinlik, yaşamla iç içe bir etkinlik ve aşamalı bir etkinlik kategorilerinin, Uygun ve diğerlerinin (2016) çalışması sonucunda ulaştığı yığılmalı yapısı/çözüm yapısı, zor/karmaşık, emek/beceri gerektirme, eğlenceli ve gerçek durum/sık karşılaşılan durumlar kategorilerinin, Sezgin-Memnun'un (2015) yaptığı çalışmadaki zor/karmaşık, zevkli/eğlenceli, emek/beceri gerektiren kategorilerinin ortak noktaları bulunmaktadır. Özetle, mevcut çalışma ile matematik problemi ile ilgili yapılan metafor çalışmalarında oluşturulan kategorilerin bazılarının taşıdığı kapsam ve özellik bakımından benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Diğer çalışmalardan farklı kategorilerin oluşmasının ise öğrencilerin kullandıkları metaforlarla problem kavramını çeşitli açılardan ilişkilendirdikleri sonucu çıkarılabilir.

Bu kategoriler frekans bazında değerlendirildiğinde, en fazla metaforun karmaşık/zor kategorisinde (%45.54) olduğu tespit edilmiştir. Karmaşık/zor kategorisinde bulunan metaforlar incelendiğinde, öğrencilerin matematik problemlerinin karmaşık veya zor oluşuna atıfta bulunduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin olumsuz tutum ve görüş belirtmeleri olarak değerlendirilebilir. Hatta bu durum onların inançlarından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim yapılan çalışmalar, inançların bireylerin düşünceleri, davranışları ve problem çözme süreçleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Öztürk & Güven, 2016). Bu sebeple bu durumun onların problem çözme performanslarına yansıyacağı söylenebilir. Problem çözmedeki başarının matematikteki başarının göstergesi olduğu göz önüne alındığında ise öğrencilerdeki bu olumsuz tutum, düşünce veya inançlara odaklanmanın önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple gelecekte, benzer bir çalışma yürütülerek, bu kategoride metafor üreten öğrenciler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak, bu durumun nedeni sorgulanmalıdır. Böylece öğrencilerdeki olumsuz tutumu, görüşleri ve/veya inançları azaltmak için neler yapılabileceği ortaya çıkarılabilir.

İkinci sırada en çok sayıda metaforun, çözümü olan/olmayan kategorisinde (%12.87) toplandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin matematik problemiyle ilgili düşüncelerinde, geçmiş yaşantı ve deneyimlerinin etkili olduğu söylenebilir. Üçüncü sırada en fazla metaforun toplandığı her şeyde kategorisinde (%11.88) 12 öğrencinin kullandığı metafor bulunmaktadır. Bu öğrenciler problemlerin yaşamamızın her alanında ve her yerde olması ile ilişkilendirerek metafor oluşturdukları görülmüştür. Bundan dolayı katılımcıların çok azının matematik problemlerinin günlük hayatla ilişkisine dikkat çektiği söylenebilir. Oysa yaşamımızın her alanında problemlerle karşı karşıya kalmaktayız. Bu sebeple de matematik öğretmenlerinin derslerinde çözdükleri problemleri günlük hayatla ilişkilendirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin matematiği yaşamlarının bir parçası olarak görmelerine olanak sağlanmış olacaktır. Çünkü öğrencilerin günlük yaşamın vazgeçilmez parçası olan matematik konularına karşı daha olumlu yaklaşmaları ve başarılı olmaları için matematik konularını günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerekmektedir (İlgar & Gülten, 2013). Bahsi geçen ilişkilendirmelerin de matematik derslerinde sıklıkla yapılması önerilmektedir.

Problem çözme süreci hakkında birçok çalışma olsa da en fazla kabul göreni Polya'nın (1957) problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve değerlendirme şeklinde dört aşamadan oluşan yaklaşımıdır. Öğrencilerin problemle ilgili aşamalı kategorisinde yer alan metaforları incelendiğinde; problem yerine problem çözme sürecindeki hiyerarşik yapıya değindikleri gözlemlenmiştir. Bu sebeple bazı öğrencilerin problem ve problem çözmeyi birbirine karıştırdıkları ve bu kavramların tam olarak ne ifade ettiğini bilmedikleri söylenebilir. Farklı bir yaklaşımla matematik öğretmenleri derslerinde problem çözümlerini aşamalı olarak gerçekleştiriyor olabilir. Bu sebeple de öğrencilerin problem ifadesi ile akıllarına gelen bu aşamalı yapı olabilir. Bundan dolayı farklı bir çalışmada öğrencilerin problem kavramına yükledikleri anlam ile problem çözme becerileri incelenerek arada bir ilişkinin olup olmadığı araştırılabilir.

Özetle, bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin çoğunun matematik problemini karmaşık ve zor olarak düşündükleri, problem çözümlerindeki geçmiş yaşantılarının kullandıkları metaforlara etki ettiği saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin çok azının matematik problemleriyle günlük hayatı ilişkilendirerek metafor kullandıkları, bazı öğrencilerin problem ve problem çözme kavramlarını karıştırdıkları veya matematik derslerinde problem çözme basamaklarını kullanmalarının öğrencilerin problemi aşamalı bir durum olarak algılamalarına sebep olduğu sonuçları elde edilmiştir. Çalışmanın katılımcılarının sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşması bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Bu bakımdan matematik öğretmenleri ile öğrencilerin problem ve problem çözmeye yönelik metaforik algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir. Bu sayede öğretmenlerin, problem ve problem çözmeye yönelik algılarının öğrenciler üzerindeki etkisi ortaya çıkarılabilir.

Kaynakça

Apaydın, Z., & Kandemir, M. A. (2018). Problem kavramının öğrencilerde çağrıştırdığı kavramlar. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *3*(2), 158-166.

Başdamar, B. (2019). *Problem çözme stratejileri öğretiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, *29*(4), 431-444.

Bowdle, B., & F. Gentner, D. (1999). Metaphor comprehension: From comparison to categorization. *Proceedings of the Twenty-First Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 90-95.

Chi, M. T. H., & Glaser, R. (1985). Problem solving ability. In R. J. Sternberg (Ed.), *Human abilities: An information processing approach* (pp. 227-257). W. H. Freeman & Co.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. S. B. Demir & M. Bütün). Siyasal.

Gonzales, N. A. (1998). A blueprint for problem posing. *School Science and Mathematics*, *98*(8), 448-456.

İlgar, L., & Gülten, D. Ç. (2013). Matematik konularının günlük yaşamda kullanımının öğrencilere öğretilmesinin gerekliliği ve önemi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(3), 119-128.

Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches.* Sage.

Kaba, Y. (2018a). Metaphorical perceptions of pre-service math teachers regarding problem concept and investigation of posed problems. *Proceedings of the Global Conference on Education and Research, 2*, 202-204.

Kaba, Y. (2018b). Analysis of pre-service math teachers' perceptions about problem concept using mind maps. *Proceedings of the Global Conference on Education and Research, 2*, 205-207.

Krulik, S., & Rudnick, J. A. (1989). *Problem solving: A handbook for senior high school teachers.* Allyn and Bacon.

Lester, F. K. J. (2013). Thoughts about research on mathematical problem-solving instruction. *The Mathematics Enthusiast, 10*(1), 245-278.

Mayer, R. E. (1989). Human nonadversary problem solving. In E. K. Gilhooly (Ed.), *Human and machine problem solving* (pp. 39-55). Plenum.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). *İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı.* MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.

Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 293-310.

Öztürk, T., & Güven, B. (2016). Evaluating students' beliefs in problem solving process: A case study. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, 12*(2), 411-429. https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1208a

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Pegem.

Polya, G. (1957). *How to solve it?* Princeton University.

Posamentier, A. S., & Krulik, S. (2009). *Problem solving in mathematics, grades 3-6: Powerful strategies to deepen understanding.* Corwin.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.

Sezgin-Memnun, D. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemine ilişkin sahip oldukları metaforlar ve bu metaforların sınıf düzeylerine göre değişimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9*(1), 351-374.

Turhan-Türkkan, B., & Yeşilpınar-Uyar, M. (2016). The metaphors of secondary school students towards the concept of "mathematical problem". *Çukurova University Faculty of Education Journal, 45*(1), 99-130.

Türnüklü, E., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3), 107-123.

Uygun, T., Gökkurt, B., & Usta, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin matematik problemine ilişkin algılarının metafor yoluyla analiz edilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *5*(2), 536-556.

Wilson, J. W., Fernandez, M. L., & Hadaway, N. (1993). Mathematical problem solving. In P. S. Wilson (Ed.), *Research ideas for the classroom: High school mathematics* (pp. 57-78). MacMillian.

Yenilmez, K. (2010). İlköğretim öğrencilerinin problem türlerini belirleme düzeyleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 124-137.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

2. Sınıf Matematik Programındaki 'Zaman Ölçme' Konusunun 'Programlı Öğretim Basamakları ile Öğretimi' Uygulaması

Esin ACAR
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Beray BIYIKLI
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada, kendi kendine öğrenme modellerinden birisi olan programlı öğretimin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin matematik programında yer alan 'Zaman Ölçme' konusunun programlı öğretim basamakları ile öğretimi incelenmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından oluşturulan 35 soruluk programlı öğretim içerik değerlendirme testi, Aydın iline bağlı bir ilçedeki ilkokulda yer alan 11 öğrenciye uygulanmıştır. 15 ders saati süren uygulamanın iki saati ön test-son test şeklinde uygulanmış, öğretim sürecinde öğrencilerin defter notları ve sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri etkinlikler incelenmiştir. Uygulama esnasında gözlem notları alınmış ve bu gözlem notları neticesinde öğrenme sürecine yönelik kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma sonunda, öğrencilerin problem çözümünde başvurdukları yollardan birisi olan parmak hesabını kullanan 4 öğrenciden 3 tanesinin son test puanları ön test puanlarına göre daha düşük bulunmuştur. Zihinden işlem yapan 7 öğrenciden 4'ünün son test puanları ise ön test puanlarına göre yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin yarısından fazlası 'Programlı öğretim' uygulamasına karşı olumlu tutum sergilemişlerdir. Ancak, olumlu tutum sergileyen 6 öğrenciden 3 tanesinin son test puanları ön test puanlarına göre daha düşük bulunmuş, olumsuz tutum sergileyen 5 öğrenciden 3'ünün ise puanlarında ise yükselme gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Programlı öğretim uygulaması, zaman ölçme, '2. sınıf matematik programı

Giriş

Problem Durumu

21. yüzyıl kendinden önceki çağlara nazaran teknolojinin geliştiği ve birçok alanda yayıldığı bir yüzyıldır. Bilgi çağı da denen bu yüzyıl içerisinde yaşanan teknolojik gelişmeler, eğitim alanını da diğer alanlar gibi etkilemiştir (Gündüz ve Odabaşı, 2004). Bilgi çağına ayak uydurabilmek için gerekli olan eğitim, teknolojik gelişmeleri beraberinde getirmek ve eğitimde yeni teknikler ile yöntemler arayışının içine girmek zorunda kalmıştır (Hızal, 1976). Programlı öğretim, temelleri her ne kadar eskiye dayanan bir yöntem olsa da bilgi çağına eğitim aracılığı ile ayak uydurmak için kullanılabilecek bir yöntem olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Programlı öğretimin günümüzdeki şeklinden önce var olan temelleri çok daha eski yıllara dayanmaktadır. Bu öğretim türünün temeli Sokrates ve Descartes dönemi ile başlamakta; Spencer, Mill, Dalton ve Montesorri ile ilerleme göstermiştir (Akalan, 2012). James, Pavlov, Thorndike gibi kuramcıların psikoloji ile ilgili yaptığı çalışmalar programlı öğretimi çok daha ileri bir aşamaya taşımış ve Skinner'ın deneyleri ile günümüzdeki halini almıştır (Akalan, 2012).

Davranışçı kuramın temsilcilerinden biri olan Skinner'ın öncülüğünü yaptığı programlı öğretim, günümüz eğitim sisteminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) uygulamaları adıyla adlandırılmaktadır ve bu sistem bireylerin koşullanmasına dayanan bir yöntemdir (Sözen, 2010; 40). 1954'de Skinner'ın oluşturduğu programlı öğretimin ilk uygulama alanı esasen II. Dünya Savaşı dönemine dayanmaktadır. Skinner, insanların davranışları üzerinde yapılabilecek değişikliklerin, öğrenmeleri üzerinde ne tür farklılaşma yaratacağını merak etmesi üzerine dönüt, pekiştirme gibi ilkeleri kullanarak hayvanların üzerinde yaptığı deneyler ile programlı öğretimin temellerini somut bir biçimde ortaya atmıştır (Hızal, 1976). Skinner'ın yaptığı deneyler ve çalışmalar neticesinde de programlı öğretimin 'Etkin Katılım, Küçük Adımlar, Bireysel Hız, Anında Dönüt ve Başarı' olarak isimlendirilen kendine has ilkeleri ortaya çıkmıştır. Bu ilkeler şu şekildedir:

1- Etkin Katılım: Etkin katılım ilkesi öğrencilerin program esnasındaki aktifliğini ifade etmektedir (Sözen, 2010; 45). Bu ilke ile öğrenci programla işbirliği halinde ilerleyerek soruları cevaplamaktadır.

2- Küçük Adımlar: Bu ilke öğrencilerin bir soruyu veya bir üniteyi başarılı sayılabilecek düzeyde yapmadığı sürece o konuyu geçemeyeceğini belirtmektedir (Aygören, 2018). Küçük adımlar ilkesinde aynı zamanda konuların basitten başlayarak ilerlemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Aygören, 2018).

3- Bireysel Hız: Öğrenmelerin gerçekleşmesi için belirli bir süre mevcut değildir (Uz, 2009; 11). Tüm öğrencilerin kendi istedikleri hızda ilerlemelerini sağlayan bir ilkedir.

4- Anında Dönüt: Öğrencinin cevapladığı sorunun ardından hemen geri bildirim almasıdır. Yani soru yanlışsa öğrencinin bununla ilgili diğer soruya geçmeden bir dönüt alması, böylece doğru ve yanlışlarını net olarak görebilmesini sağlayan ilkedir.

5- Başarı: Soruyu yanlış cevaplayan öğrencinin diğer soruya geçme isteğini azalmasından kaynaklanan sorunu ortadan kaldırmaya yönelik bir ilkedir (Sözen, 2010; 46).

Programlı öğretim yöntemi ile ilgili literatür incelendiğinde 2000'li yılların başında konu ile ilgili çok fazla çalışmaya rastlanmamaktadır. Arslan (1994), 24 kişiden oluşan 5. sınıf öğrencileri ile deney ve kontrol grupları olmak üzere iki gruptan oluşan deneysel desenli bir çalışması mevcuttur. Bu çalışmanın bulgularına göre programlı öğretim ile işlenen matematik dersinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arslan, 1994; 65).

Çatalbaş (1999), sosyal bilgiler alanında yaptığı ve 58 kişiden oluşan 4. sınıf öğrencilerinin katılım sağladığı çalışmasında, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada yer alan kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanırken; deney grubuna ise programlı öğretim yöntemi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise programlı öğretim yönteminin başarıyı olumlu etkilediğine ulaşılmıştır.

Yılmazlar, Çorapçıgil ve Toplu (2014)'nun fen ve teknoloji alanında 6. Sınıf öğrencilerinin katılımı ile yaptıkları çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 58 öğrencinin katılım sağladığı bu çalışmada; programlı öğretim yönteminin başarı ve tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, genellikle bir dersi kapsayan ve programlı öğretimin bir derse uyarlanışının etkisinin incelendiği deneysel çalışmalara yoğunlaşıldığı görülmüştür. Bu çalışma, diğer çalışmalardan farklı olarak 'programlı öğretim sürecinde kullanılan materyallerin araştırmacı tarafından hazırlandığı', 2. Sınıf matematik dersinde 'Zaman Ölçme' konusunun öğretiminde kullanıldığı ve uygulama sonuçlarının detaylı incelendiği bir çalışma olmuştur. Bu doğrultuda, 2. sınıf 'Zaman Ölçme' konusunun programlı öğretim basamakları uygulaması ile öğretimi incelenmiştir. Konunun öğretimi sürecini dikkate alarak gerçekleştirilen veri toplama sürecinde öğrencilerin matematik defterleri ile sınıfta yaptıkları uygulamalar da detaylı olarak incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmada, 2. sınıf matematik programında yer alan 'Zaman Ölçme' konusunun programlı öğretim ilkeleri doğrultusunda basamaklarına uygun olarak öğretiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada programlı öğretim modelinin etkililiğinden ziyade konunun öğrenilmesinde öğrencilerin problemleri anlama ve çözümünde kullandıkları yöntem ve stratejiler ve bunları nasıl kullandıkları incelenmiştir.

Çalışmanın 'programlı öğretim modeli' uygulamasını anlamaya yönelik yapılmasının sebebi, teknolojinin kaçınılmaz olarak çocukların hayatlarında yer alması durumunu olumluya çevirebilen, daha fazla duyu organına hitap eden kalıcı öğrenmeler sağlayabilecek olan bu modelin kullanım sürecinde ortaya çıkabilecek muhtemel sorunları ya da modelin güçlü yönlerini tespit edebilmektir. Ayrıca bunların nasıl oluştuklarını anlayabilmek de amaçlanmıştır.

Yöntem

Betimsel araştırma deseninin yanı sıra 'Zaman Öğretimi' konusunun öğretimi basamaklarının uygulanması esansında öğrencilere ait bireysel öğrenme durumları, duyuşsal özellikleri dikkate alınarak ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmaya dâhil olan katılımcılar; Aydın iline bağlı bir ilçe ilkokulunda eğitim gören 2. sınıf öğrencileridir. 2. sınıf düzeyinde 19 öğrencinin bulunduğu bu okulda 4 öğrenci özel durumu sebebiyle çalışmaya katılım sağlamazken 4 öğrenci de araştırmaya dâhil olmak istemedikleri için kalan 11 öğrenci araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Öğrencilerin isimlerinin gizli tutulması için her öğrenciye gerçek olmayan isimler (Ayşe, Murat, Pelin, Ceylin, Sude, Arda, Ömer, Eda, Ali, Hasan) verilmiştir.

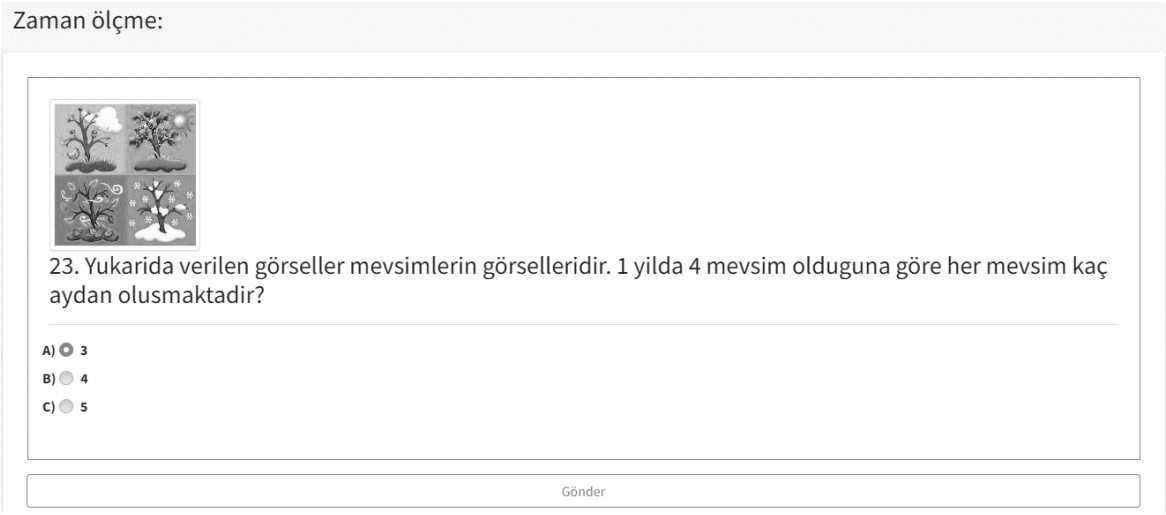
Veri Toplama Aracı ve Uygulama

2. sınıf 'Zaman Ölçme' konusunun programlı öğretim basamaklarıyla uygulaması incelenmek sırasında öğrencilerin kullandığı problem çözümleri yöntemlerinin ve bunları nasıl yaptıklarının incelendiği bu çalışmada, veri toplama aracı olarak doküman inceleme ve gözlem teknikleri ve süreçte uygulanan düzey belirleme, içerik belirleme ve değerlendirme testleri kullanılmıştır.

2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında gerçekleştirilen bu çalışma 15 ders saati devam etmiştir. Araştırma sürecinde doküman inceleme, gözlem ve araştırmacı tarafından oluşturulan 35 soruluk programlı öğretim materyali kullanılmıştır. Programlı Öğretim materyali kapsamında 2. sınıf "Zaman Ölçme" konusu ile ilgili soruların bulunduğu ve

program içerisinde öğrencilerin yanlış veya doğru sorularına anında dönüt, pekiştireç ve ipucu veren kutular çıkmaktadır. Bu pekiştireçler sayesinde öğrencilerin doğru cevapladığı sorularda motivasyonunun artması sağlanmaktadır. Öğrenciler soruyu yanlış cevapladıklarında ise soru ile ilgili açıklayıcı bir ipucu verilmekte ve öğrenci yanlış yaptığı soruya tekrar dönüp tekrar cevaplamaktadır. Öğrenci bu testte yanlış yaptığı soruyu geçememekte; yanlış yaptığı soruyu ipuçları alarak doğru yapana kadar tekrar çözmektedir. Bazı sorularda sadece ipucu verilirken bazı sorularda da hem ipucu hem pekiştireç verilmektedir. Bu durum sorunun içeriğine bağlı olarak değişmektedir. Soruların dönütlerinde yer alan görseller birbirlerinden farklı görsellerden oluşmaktadır. Bunun sebebi öğrencilerin dikkatini çekme isteğidir.

İçerik değerlendirme testi soru örneği



İçerik değerlendirme testi yanlış cevap dönüt örneği

İçerik değerlendirme testi doğru cevap dönüt örneği

15 ders saati süren bu uygulamanın başlangıç aşamasında öğrenciler 2 ders saati boyunca gözlenmiştir. Bu gözlemler neticesinde öğrencilerin araştırmacıya karşı aşinalıklarının oluşması amaçlanmıştır. 3. ders saatine gelindiğinde

öğrencilerin var olan bilgi düzeyini belirlemek amacı ile 20 sorudan oluşan bir ön test uygulanmıştır. Bu test, 2. sınıf matematik kitabı, sınıf öğretmenlerinin hazırladıkları testler ve internet üzerinde yer alan programlı öğretim testlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan test maddeleri ile ilgili olarak bir 2. sınıf öğretmeninin, bir de ilgili alandaki bir akademisyenin görüşleri alınmış ve sonucunda ön test içeriğinde değişikliğe uğrayacak bir madde olmadığına karar verilmiştir. 11 öğrenciye aynı anda uygulanan ön test sonucunda öğrencilerin doğru ve yanlış cevapladıkları seçeneklerin frekansları hesaplanmıştır.

Ön testin uygulamasından bir gün sonra *içerik değerlendirme* testi uygulanmaya başlamıştır. Bu aşama esnasında programlı öğretim materyali ile kullanılabilecek 35 soruluk içerik değerlendirme testi hazırlanmıştır. Testin başlangıcında öğrenciler isim ve öğrenci numarası ile kayıt olduktan sonra 'zaman ölçme' konusunu içeren ve içeriğinde sesli görseller bulunan 1'49 sn süreli video izletilmiştir. Toplam veri toplama süreci yaklaşık 11 saat sürmüştür.

Öğrenciler testi çözme aşamasında kimseden yardım almamışlardır. Öğrenciler araştırmacıdan sadece bilgisayar kullanımına yönelik yardım almıştır. Bu esnada öğrenci soruyu kendi okumuş, araştırmacıya cevabını söylemiş, araştırmacı da bilgisayar ortamında cevabı işaretlemiştir.

Son olarak ise öğrencilere 20 sorudan oluşan bir son test uygulanmıştır. Bu son test 2. sınıf matematik kitabı, sınıf öğretmenlerinin hazırladıkları testler, internet üzerinde yer alan programlı öğretim testlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Ön testte olduğu gibi son testte de bir 2. sınıf öğretmeninin, bir de ilgili alandaki bir akademisyenin görüşleri alınmış ve sonucunda son test içeriğinde değişikliğe uğrayacak bir madde olmadığına karar verilmiştir Bir ders saati son testin uygulanması için ayrılmıştır.

Her bir öğrencinin programlı öğretim materyalindeki soruları bilgisayarda çözmesi sırasında araştırmacı süreci gözlemiş ve notlar almıştır. Ayrıca, öğrencilerin matematik defterlerinde yer alan zaman ölçme konusunun öğrenimine ilişkin notları, sınıf içerisinde yaptıkları etkinlikler ve bu konuyla ilgili soru çözümleri incelenmiştir.

Analiz

Ön test ve son test puanları öğrencilerin testlerdeki doğru ve yanlış cevaplarının frekanslarına göre hesaplanmıştır. Uygulama sırasında araştırmacının tuttuğu gözlem notları analiz edilirken ilk kısımda betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz esnasında *öğrencilerin problemleri çözerken başvurdukları çözüm yolları ve programlı öğretime yönelik tutumlarını gösteren* kategoriler belirlenmiştir.

Sonrasında kategorilerin bağlantılı oldukları noktalar ve aralarındaki ilişkiler içerik analizi ile pekiştirilmiştir. Öğrencilerin defterlerindeki çözümler ve alınan notlar, öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğinin anlaşılmasında ve öğrencilerin ön test-son test puanlarının yorumlanmasında kullanılmıştır.

Bulgular

Programlı öğretim materyallerinin 2. sınıf 'Zaman Ölçme' konusunun öğretiminde kullanıldığı ve uygulama sürecinin detaylı bir şekilde incelendiği çalışmada, programlı öğretimin uygulamasında öğrencilerin öğrenme çabalarını ve bunları nasıl gerçekleştirdiklerini daha net anlamamızı sağlayacak bazı bulgular elde edilmiştir.

Analizler sonucunda 11 öğrenciden oluşan katılımcıların 5'inin son test puanları ön test puanlarına göre yükselmiş, 2 öğrencinin son test puanı ön test puanı ile aynı düzeyde kalmış, 4 öğrencinin de son test puanları ön test puanlarına göre düşmüştür. Her ne kadar çalışmanın amacı test puanları arasındaki farkı değerlendirmek olmasa da programlı öğretimde uygulanan testlerin öğrencilerin yarısından fazlasının ön test ve son test puanları arasında etki yaratmadığı görülmüştür.

Doküman incelemesi ve gözlemler sonucunda sürecin nasıl işlediğine dair bulunan kodlara bakıldığında problem çözerken öğrencilerin başvurdukları yollar arasında 'parmak hesabı' kullanan öğrencilerin 'zihinden işlem yapan' öğrencilere göre daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 'Zihinden işlem yapma' becerisine sahip olan öğrencilerin çoğunun son test puanlarının ön test puanlarına oranla daha yüksek çıktığı görülmüştür. 'Parmak hesabı' kullanan öğrencilerin çoğunun son test puanlarının ön test puanlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin programlı öğretime karşı tutumları incelendiğinde ise 'olumlu tutum' sergileyen öğrencilerin 'olumsuz tutum' sergileyen öğrencilere daha çok olduğuna ulaşılmıştır. Programlı öğretime karşı 'Olumlu tutum' sergileyen öğrencilerin çoğunun son test puanlarının ön test puanlarına göre daha düşük çıktığı sonucuna ulaşılırken; 'olumsuz tutum' sergileyen öğrencilerin çoğunun son test puanları ön test puanlarına göre daha düşük çıkmıştır.

'Olumlu tutum' sergileyen bir öncenin anlatısı:

Ömer: (gülümseyerek) "İyi gidiyor muyum? Bence iyi gidiyorum."

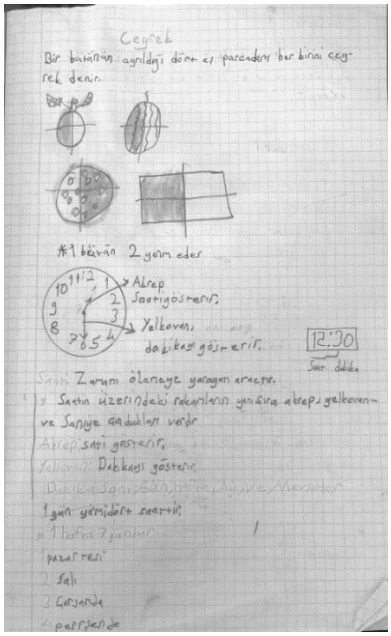
Ali: "Ben bu konuyu yapmayı biliyorum. Bilgisayardan test çözmek çok güzel."

‘Olumsuz tutum’ sergileyen bir öğrencinin anlatısı:

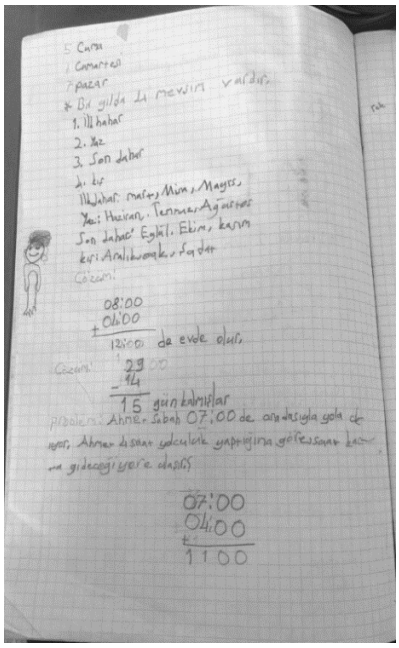
Eda: “Çok heyecanlandım. Bu yüzden soruların hepsini yapamadım. Ama kağıttan test çözmek daha güzel.”

Doküman inceleme aşamasında çalışmaya dahil olan öğrencilerin defterleri incelenmiş ve tüm öğrencilerin ders esnasında öğretmenin yazdırdığı notlardan oluştuğu görülmüştür. Doküman inceleme için öğrencilerin defter notlarını incelemek verilerin çeşitliliğini artırmak için kullanılmıştır. Tüm öğrenciler defter notlarında aynı ifadeleri kullanmışlar fakat her öğrencinin notlarının tam olmadığı görülmüştür. Notları tam olmayan öğrencilerin puanlarının notları tam olan öğrencilere nazaran daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin defter notları.



Öğrencilerin defter notları



Tartışma

‘Zaman ölçme’ konusunun programlı öğretime uyarlanması sonucunda yapılan bu çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında toplam 2 saati sınıfa ve sınıftakilerin duruma alışma süreci olmak üzere, toplamda 15 saatte gerçekleştirilmiştir. Her öğrenciye araştırmacı tarafından oluşturulan programlı öğretim içerik değerlendirme testi birebir uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda 11 öğrenciden oluşan katılımcıların 5’inde son test puanları ön test puanlarına göre yükselmiş, 2 öğrencinin son test puanı ön test puanı ile aynı düzeyde kalmış, 4 öğrencinin de son test puanları ön test puanlarına göre düşmüştür.

Araştırma sonucunda gözlem notları sonucunda *‘programlı öğretime karşı tutum’* ve *‘öğrencilerin problem çözmede başvurdukları yol’* adlı iki kategori elde edilmiştir.

‘Öğrencilerin problem çözmede başvurdukları yol’ kategorisi incelendiğinde 11 öğrencinin 7’si zihinden işlem yaparken; 4 öğrenci parmak hesabını kullanarak problemleri çözmüştür. *‘Programlı öğretime karşı tutum’* kategorisi incelendiğinde ise 11 öğrenciden 6 öğrencinin programlı öğretime karşı olumlu tutum sergilediğine ulaşılırken; 5 öğrencinin ise olumsuz tutum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bireysel farklılıkları dikkate alan bir öğrenme modeli olan ‘programlı öğretim’ sürecinde öğrencilerin daha aktif ve öğrenmeye açık olduğu görülmüştür.

Kaynaklar

Akalan, M. E. (2012). *Bilgisayar destekli programlı öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri.* (Yayın No. 317139) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Arslan, N. E. (1994). *Matematik öğretiminde programlı öğretim yönteminin etkililiği.* (Yayın No. 36556) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Aygören, F. (2018). *Eğitim bilimleri* (Birinci baskı). Ankara: Teminat Yayıncılık.

Çatalbaş, G. (1999). Sosyal bilgiler öğretiminde programlı öğretim yöntemi uygulaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 33-40.

Hızal, A. (1976). Programlı öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 9(1), 167-184.

Gündüz, Ş., ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *TOJET (The Turkish Online Journal of Educational Technology),* 3(1), 43-48.

Sözen, K. (2010). *Sorgulayıcı öğrenme ve programlı öğretim yöntemlerine göre işlenen biyoloji laboratuvarı uygulamalarının karşılaştırılması.* (Yayın No. 274810) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü].

Uz, Ö. (2009). *Programlı öğretim ile işbirlikli öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı ve fen tutumuna etkisi.* (Yayın No. 245343) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü].

Yılmazlar, M., Çorapçıgil, A., ve Toplu, B. (2014). Fen bilgisi öğretiminde programlı öğretimin öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 8(1), 45-67.

Evcil Hayvan Bakımı ve Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar

Gülçin ÇOBAN
Trabzon Üniversitesi

Ezgi SUMBAS
İnönü Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç. Sosyal beceri sadece normal gelişim gösteren çocuklar için değil özel eğitim gerektiren çocuklar için de önemli bir beceridir. Bu sebeple özel gereksinimli öğrencilerin başta sosyal beceri kazanımlarını artırmak üzere sorumluluk almaları ve başka bir canlı ile ilgilenmeleri önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı özel gereksinimli öğrencilerin evcil hayvan sahibi olup olmamalarının sosyal becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. *Yöntem.* Araştırmada özel eğitim gereksinimli çocukların evcil hayvanları ile ilişkilerinin derinlemesine incelenmesi ve evcil hayvanın varlığının etkilerine dair bilgi toplamak için görüşmeler yapılacaktır. Araştırma da olgubilim deseni kullanılacaktır. Görüşmeler özel eğitim gereksinimli çocukların velileri ile yapılmıştır. Katılımcıların 5'i kadın 3'ü erkektir. Katılımcıların çoğu 1 yıldan fazladır evcil hayvan sahibidir. *Bulgular.* Araştırmanın bulgularına göre evcil hayvan sahibi olmak özel gereksinimli çocukları sosyal beceri açısından olumlu yönde etkilemektedir. Ancak evcil hayvanların varlığı başlangıçta her zaman beklenen sonucu vermeyebilir. *İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler.* Araştırmanın sonuçlarına göre genel olarak evcil hayvanlar özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu evcil hayvanın türü ise önemli değildir (kuş, balık vs.). Bu noktada özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren sınıflarda bir evcil hayvanın varlığı sağlanabilir. Araştırmada özel bir alana bakılmamıştır. Özellikle down sendromu, özgül öğrenme güçlüğü gibi belirli bir bozukluk alanı incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, evcil hayvan, sosyal beceri

Giriş

İnsanlar ve hayvanlar arasındaki bağ çağlar öncesine dayanmaktadır. İlk insanlar dahi kendilerine yoldaşlık etmesi için hayvanları evcilleştirmişlerdir (Savishinksky, 1983). Bulunan tarihi mezarlar evcil hayvanları ile gömülen insanların varlığını göstermektedir. Bu durum insan ve hayvanlar arasındaki ilişkinin sadece çıkar temelli olmadığı, sevgi bağınında bulunduğunu ortaya koymaktadır (Davis ve Valla, 1978). Bununla birlikte evcil hayvanın varlığı sahibine bir çok sorumlulukta getirmektedir. Kişinin hayatında sosyal açıdan var olan evcil hayvanların (Ambaroğlu, 2007) özel eğitim gereksinimi olan çocukların hayatında ne konumda olduğunu incelemek bu sebeple önemli görülmektedir. Eripek (2005)' e göre; özel eğitimin tanımına da baktığımızda; normal gelişim gösteren bireylerden bir çok özellikleriyle farklılaşan bireylere sağlanan imkanların, bireysel eğitim programlarını ve bireyin kimseye ihtiyaç duymadan kendi başına yaşayabilme seviyesini olabilecek optimum düzeye çıkarmayı amaç edinen eğitim hizmetlerinin bütününe ''özel eğitim'' denilmektedir.Bütün toplumlarda diğerlerine benzemeyen; diğerleri gibi yürüyemeyen, duymayan, göremeyen, düşünmeyen bireyler vardır. Doğum öncesi ya da doğum sonrası durumlarından kaynaklı bu farklılıklar farklı engel gruplarını da beraberinde getirmiştir. Sosyalleşme bireyin hem kendisini hem de diğer insanları izleyerek, farklı koşullarda nasıl davranması gerektiğini ve yaşam becerilerini kazanmasını içerir (Sukerman, 2000). Bu yaşam becerilerinde birisi de sosyal beceridir. Sosyal beceri; sosyal durum ve ortamlara uyum sağlayabilme ve bu ortamlarda uygun davranabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Sosyal ilişkilerin kurulmasında elzem bir beceridir (Gresham ve Reschly, 1988). Riggio (1986); sosyal beceri kavramını bilişsel açıdan ele almıştır ve duygusal duyarlılık, duygusal ifade, sosyal ifade, sosyal duyarlılık, duygusal denetim, sosyal denetim ve sosyal manipülasyon olmak üzere altı boyutta tanımlamıştır Duygusal duyarlılık, diğer insanların sözel olmayan mesajlarını ve beden dillerini anlayabilme ve ona uygun davranabilme becerisidir. Duygusal ifade, diğer insanların sözel mesajlarını doğru anlayıp, bireyin kendi duygu ve davranışlarını buna uygun olarak düzenleyebilme becerisidir. Sosyal ifade, diğer inşalarla iletişim kurabilme ve bu süreçte kendini doğru bir şekilde ifade edebilme becerisidir. Duygusal denetim, bireyin kendi duygularını ve davranışlarını kontrol edebilme ve gerektiğinde düzenleyebilme becerisidir. Sosyal duyarlılık, doğru ve uygun sosyal davranışları ve sözel ve sözel olmayan mesajları anlamayı içermektedir. Sosyal denetim, bireyin sosyal durumlarda kendisini ifade edebilme becerisidir. Sosyal Manipülasyon, sosyal ilişkilerde bireylerin bir diğerini manipüle etmesini içerir. Shepherd (1983) ise sosyal becerileri, bireyin kendisine ilişkin davranışları, çevreye ilişkin davranışlar, kişilerarası davranışlar ve görevlere ilişkin davranışlar olmak üzere dörde ayırmaktadır. Sosyal beceri sadece normal gelişim gösteren çocuklar için değil özel eğitim gerektiren çocuklar için de önemli bir beceridir. Bu sebeple özel gereksinimli öğrencilerin başta sosyal beceri kazanımlarını artırmak üzere sorumluluk almaları ve başka bir canlı ile ilgilenmeleri önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı özel gereksinimli öğrencilerin evcil hayvan sahibi olup olmamalarının sosyal becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada özel eğitim gereksinimli çocukların evcil hayvanları ile ilişkilerinin derinlemesine incelenmesi ve evcil hayvanın varlığının etkilerine dair bilgi toplamak içingörüşmeler yapılacaktır. Araştırma da olgubilim deseni kullanılacaktır. Olgubilimaraştırmaları görüşmeye katılan bireylerin deneyimlerini, yaşantılarını ya da yaşadıkları olayı anlamlandırmaya yönelik çalışmalardır (Chapman ve Smith, 2002). Araştırmada önemsenen olgu; evcil hayvan bakımının etkileridir. Olgubilim deseni ile Creswell (2007) yapılacak olan araştırmaların aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır: Öncelikle ilk bir olgubulunur, bir sonraki aşamada olguya dair literatür taraması yapılır ve üzerinde düşünülür. Daha sonra olgunun tanımı yapılır. Olgubilim tanımın yanı sıra deneyimler ve tecrübelerhakkında bilgi veren bir süreçtir. Araştırmada Olgubilim deseni kapsamında veri toplamatekniği olarak görüşme kullanılacaktır. Görüşme tekniği, soruların önceden hazırlandığı vekatılımcının da bu soruları yanıtladığı bir tekniktir. (Kuş, 2003). Bir diğer tanımı ise; dahaönceden belirlenmiş ve bir hedefe yönelik yapılan, katılımcıya soru sorma yöntemiylecevapları alınan etkileşime dayalı iletişim sürecidir. Tanımda belirtildiği gibi süreç; karşılıklıyapılacak olan iletişimin süreğen ve dinamik yapısını ifade eder. Bu yapı karşılıklı veetkileşime dayalı bağ kurmayı gerektirmektedir. Görüşme sürecinin amaçlı ve planlı olmasıözelliği bu tekniği, bir sohbet olmaktan farklı yapmakta ve tekniği hedeflere yönelikplanlanmış bir veri toplama aracı yapmaktadır. Görüşmede kullanılan soru-cevap yöntemi de veriye ulaşmanın bir diğer yöntemi olarak adlandırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Üççeşit görüşme tekniği bulunmaktadır. Bunlar yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış görüşmedir. Yapılandırılmamış görüşme tekniğinde, sorular önceden hazırlanmaz ve süreç daha çok sohbet havasında ilerlemektedir. Yapılandırılmış görüşmede sorular ve verilebilecek cevaplar önceden belirlenmiştir. Bu özelliği ile de ankete benzemektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmede ise; sorular önceden hazırlanmıştır ve görüşmede sürecinde beklenmedik durumlara karşın sonda sorulara da yer verilmektedir. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin seçilme sebebi ise araştırmanın konusu gereğince derinlemesine bilgilerin elde edilmek istenmesidir.

Örneklem/Çalışma Grubu

Görüşmeler özel eğitim gereksinimli çocukların velileri ile yapılmıştır. Katılımcıların 5'i kadın 3'ü erkektir. Katılımcıların çoğu 1 yıldan fazladır evcil hayvan sahibidir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmada araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler veliler ile araştırmacıların ofisinde yapılmıştır. Uygulama 20-25 dakika arasında sürmüştür.

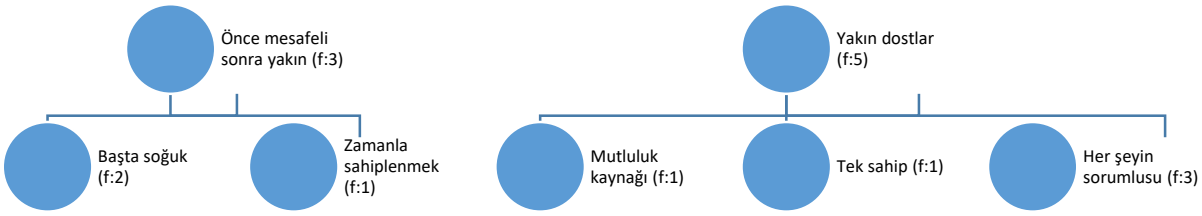
Verilerin Analizi

Veri analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların cevapları, ses kaydedici tarafından özenle analiz edilmiştir ve sonrasında yazıya aktarılmak üzere kayıt altına alınmıştır. Sonraki adımda transkriptler bağımsız bir şekilde birkaç defa okunmuştur. Son adımda ise araştırmacılar transkriptleri anlamlandırılmış ve ana temalar çıkarılmıştır. Görüşmeler özel eğitim gereksinimli çocukların velileri ile yapılmıştır. Huberman ve Miles katsayısına göre kodlayıcılar arası güvenirlik .86 bulunmuştur.

Bulgular

Çocuğunuz evcil hayvanınızın bakımı ile ilgileniyor mu? Nasıl?

Bulgular şekil 1'de yer almaktadır.

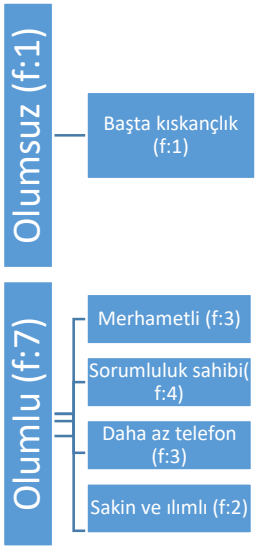


Şekil 1. İlk soruya verilen yanıtlar doğrultusunda oluşturulan temalar

Katılımcıların tamamı çocuklarının evcil hayvanlarının bakımı ile ilgilendiğini ifade etmektedirler. Ancak hepsi ilk başta aynı sıcaklık ile hayvanlarına yaklaşmamışlardır. Çocukların az da olsa bir kısmı başlangıçta evcil hayvanlarına karşı mesafeli durmuşlardır.

Sizce evcil hayvanınızın varlığı çocuğunuzun davranışlarını nasıl etkiliyor?

Bulgular şekil 2'de yer almaktadır.

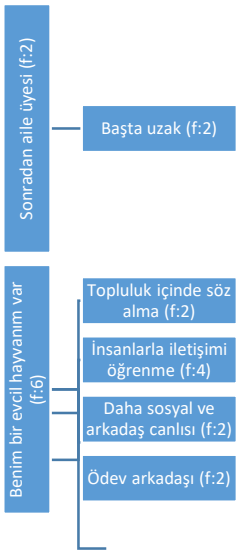


Şekil 2. İkinci soruya verilen yanıtlar doğrultusunda oluşturulan temalar

Katılımcıların çoğu evcil hayvanlarının varlığının çocuklarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Çocuklarının arkadaşlık ilişkilerinde daha merhametli ve daha ılımlı davrandığını ifade etmektedirler. Kendilerine dair sorumlulukları alma konusunda da daha istekli davrandıklarını söylemektedirler.

Sizce evcil hayvanınızın varlığı çocuğunuzun iletişim becerilerini nasıl etkiliyor?

Bulgular şekil 3'de yer almaktadır.



Şekil 3. Üçüncü soruya verilen yanıtlar doğrultusunda oluşturulan temalar

Katılımcıların tamamı çocuklarının sosyal beceri ve iletişim becerilerinin evcil hayvan sahibi olduktan sonra değiştiğini ifade etmektedirler. Başlangıçta evcil hayvanları ile sorun yaşan çocuklar da dahil sonrasında insanlarla iletişim başlatma konusunda daha istekli davranmaktadırlar. Çocuklar çoğu zaman okuldaki sorumluluklarını evcil hayvanları ile yapmaktadırlar. Bu durum evcil hayvan varlığının çocuğun sınıf ortamındaki becerilerini de etkilediğini göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bulgularına göre evcil hayvan sahibi olmak özel gereksinimli çocukları sosyal beceri açısından olumlu yönde etkilemektedir. Ancak evcil hayvanların varlığı başlangıçta her zaman beklenen sonucu vermeyebilir.

Araştırmanın ilk sorusuna velilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda çocukların genellikle evcil hayvanlarının tüm bakımını üstlendikleri ve bunu isteyerek yaptıkları görülmektedir. Bunun sebebi çocukların evcil hayvanlar ile bağ kurmaları olabilir. Gleason (2008) özel gereksinimli çocuklar ve evcil hayvan ilişkisinde, evcil hayvanlar ile kurulan duygusal bağın sorumluluk duygusunu ve adanmışlığı artırdığını ifade etmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna verilen yanıtlar sonucunda evcil hayvanın varlığının özel gereksinimli çocukları genellikle olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak her zaman başta olumlu kabul söz konusu olmamaktadır. Bunun sebebi yeni ve tanınmayan bir canlının çocuğun yaşam alanına girmiş olması olabilir. White ve Thompson (2022) özel gereksinimli çocukların konfor bölgeleri konusunda daha hassas davrandıklarını belirtmektedirler. Bu noktada çocukların başta zorlanması beklenebilir.

Ayrıca katılımcılar evcil hayvanın çocuklarını daha ılımlı hale getirdiğini ve sorumlulukları fark ettiklerini ifade etmektedirler. Grandin ve diğ. (2010) evcil hayvanlar ile ilgilenmenin, onları sevmenin ve onlarla vakit geçirmenin özel gereksinimli çocuklarda sakinlik ve merhameti geliştirdiğini ifade etmektedirler. Ayrıca bu durum çocukların öğrenme becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir.

Buna ek olarak evcil hayvanların sorumluluğunu almanın özel gereksinimli çocuklardaki empati duygusunu geliştirdiği görülmektedir (Parish-Plass, 2008). Bu araştırmada çocukların iletişimsel ve davranışsal değişimlerinin nedeni bu olabilir.

Son olarak katılımcılar evcil hayvanın varlığının özel gereksinimli çocukların iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Evcil hayvanın varlığı ve onun sorumluluğunu almak özel gereksinimli çocuklarda temel bakım becerilerinin kazanımını kolaylaştırmakta (Gee, 2011), öz güveni artırmakta (Anderson ve Olson, 2006), dikkati geliştirmekte (McNicholas ve Collis, 2001) ve bu sayede hem arkadaşları ile hem de çevrelerindeki diğer kişiler ile ilişki ve iletişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre genel olarak evcil hayvanlar özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu evcil hayvanın türü ise önemli değildir (kuş, balık vs.) (Gleason, 2008). Bu noktada özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren sınıflarda bir evcil hayvanın varlığı sağlanabilir.

Araştırmada özel bir alana bakılmamıştır. Özellikle down sendromu, özgül öğrenme güçlüğü gibi belirli bir bozukluk alanı incelenebilir.

Kaynakça

Ambaroğlu A. (2007). *Türk toplumunda evcil hayvan besleme alışkanlıkları ve din* (İstanbul örneği). Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Anabilim Dalı, Felsefe ve Din Bilimleri Dalı, İstanbul 2007.

Anderson, K. L., & Olson, M. R. (2006). The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders. *Anthrozoo* ̈*s*, *19*(1), 35–49.

Beck, A. M. (2013). Pets in special education. *Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals*.

Chapman, E., & Smith, J. A. (2002). Interpretative phenomenological analysis and the new genetics. *Journal of Health Psychology*, 7(2), 125-130. https://doi.org/10.1177%2F1359105302007002397

Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Developing publishable mixed methodsmanuscripts. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 107-111. 10.1177/1558689806298644

Davis S. J. & Valla F. R. (1978). Evidence for domestication of the dog 12,000 years ago in the Natufian of Israel. *Nature* 276/1 (1978) 608-610

Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 1-14). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Gee, N. R. (2011). Animals in the classroom. In P. McCardle, S. McCune, J. A. Griffin, L. Esposito, & L. S. Freund (Eds.), Animals in our lives:*Human–Animal Interaction in Family, Community, & Therapeutic Settings* (pp. 117–141). Baltimore, MD: Brookes.

Gleason, J. J. (2008). Pets in special education. *Encyclopedia of Special Education*, 1555-1555

Grandin, T., Fine, A. H., & Bowers, C. M. (2010). The use of ther- apy animals with individuals with autism spectrum disorders. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (3rd ed., pp. 247–264). San Diego, CA: Academic Press.

Gresham, F.M. ve Reschly, D.J. (1988). issues in the conceptualization, classification and assessment o f Social skills in the mildly handicapped. *Advances in School Psychology*, 6, 203-247.

Kuş, E. (2003). Nicel-Nitel Araştırma teknikleri: sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: nicel mi; nitel mi? Ankara: Anı Yayıncılık

McNicholas, J., & Collis, G. (2001). Children's representations of pets in their social networks. *Child: Care, Health, and Development*, *27*(3), 279–294.

Parish-Plass, N. (2008). Animal-assisted therapy with children suffering from insecure attachment due to abuse and neglect: A method to lower the risk of intergenerational transmission of abuse? *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *13*(1): 7–30.

Riggio, R.E. (1986). Assessment o f basic sociai skills. J*ournal of Personaîity and Social Psychology*, 51(3), 649- 660.

Savishinsky J. S. (1983). Pet ideas: the domestication of animals. human behavior and human emotions Eds. A. H. Katcher & A. M. Beck. *New perspectives on our lives with companion animals (*1983) 112-131. Philadelphia.

Sukerman, T. (2000). The problems o f the socialization of the upper-grade students o f special schools for children with hearing disabilities. *Russian Education and Society*, 42(5), 56-66.

Shepherd, G. (1983). *Introduction. developments in social skills training*.(1-17). S.Spence ve G. Shepherd (Ed.), New York: Academic Press.

White, J., & Thompson, A. (2022). Comfort zone. *Nursery World*, *2022*(11), 48-49.

Yıldırım, A., &; Simsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Chapman, E., Smith, J. A. (2002). Interpretative phenomenological analysis and the new genetics. *Journal of Health Psychology*, 7(2), 125-130. https://doi.org/10.1177%2F1359105302007002397

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyobilimsel Konularda Hazırladıkları Ders Materyallerinin İncelenmesi

Nilgün TATAR
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Ayşe YENİLMEZ TÜRKOĞLU
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Venüs YILDIZ
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Özet

Fen bilgisi öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik hazırladıkları materyallerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma betimsel tarama modelindedir. Araştırma amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 10 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcılar MEB'e bağlı devlet ve özel okullarda görev yapmakta ve Fen Eğitimi alanında lisansüstü öğrenim görmektedirler. Araştırmanın verileri dokuman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Öğretmenlerin sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik hazırladıkları öğretim materyali, doküman olarak incelenen veri toplama aracıdır. Araştırmanın verileri betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin bilinen sosyobilimsel konuların dışına fazla çıkamadıklarını ve yeni, özgün konulara yönelik materyal üretmede zayıf kaldıklarını göstermiştir. Materyallerin içeriği çoğunlukla gazete haberleriyle sınırlıdır ve çoğunlukla çevre, bilim, etik/ahlak gibi boyutlara vurgu yapılmıştır. Teknoloji, sosyoloji/kültür, politika ya da ekonomi ile ilgili boyutlardaki açıklamaları yetersiz kalmıştır. Ancak materyaller gerçekçilik, özgünlük, bilimsellik ve tartışmaya açıklık kriterlerini sağlamıştır. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yapılması gereken uygulama ve araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyobilimsel konular, fen bilgisi öğretmenleri, fen bilgisi ders materyalleri

Giriş

Günümüzde insanlar pek çok toplumsal problem ile karşı karşıya kalmaktadır. Küresel iklim krizi, gıda kıtlığı, beslenme şekli, enerji kullanımı, çevre kirliliği, kontrolsüz yapılaşma, genetik hastalıklar gibi konular hemen her gün medyada yer bulan ve toplumu birebir etkileyen sorunlardır. Fen bilimleri ile ilişkili olan bu konular tartışmalı ve kesin doğru cevabı olmayan konulardır. Bilimsel boyutu ile birlikte, toplumsal, politik, ekonomik ve etik düşünceleri içeren bu konular sosyobilimsel konular (SBK) olarak adlandırılmaktadır (Ratcliffe ve Grace, 2003). İkilemli olan bu konular gerçek hayatla ilişkili ve günceldir (Topçu, 2019). Bu konularla ilgili olarak bireyler kişisel tecrübelerinden, bakış açılarından ve değerlerinden yararlanırlar. Bu yönleri nedeniyle, bu konularla ilgili farklı sonuçlara varmak olasıdır.

Sosyobilimsel konular ile ilgili varılan sonuçlarda, bilim, kültür, çevre ve ekonomi gibi farklı disiplinler ile değer, kişisel deneyim ve bilgi gibi faktörlerin önemli etkiye sahip olduğu söylenmektedir (Eş, 2021). Nitekim bu konular, sosyal ve politik yönden yerel, ulusal ve küresel boyutlara sahip olan, risk faktörünün önemsendiği fayda-maliyet analizlerini içeren, sürdürülebilir kalkınmayı gerektiren ve değerleri ve ahlaki muhakemeyi içeren gerçek yaşam konularıdır (Ratcliffe ve Grace, 2003). Bu noktada, Chang Rundgren ve Rundgren (2010) ile Eş ve Öztürk (2021) tarafından önerilen SEE-SEP ve SEE-STEP modelleri sosyobilimsel konuların çok boyutlu yapısına getirdiği bütüncül bakış açısı ile ön plana çıkmaktadır. Chang Rundgren ve Rundgren (2010) tarafından SEE-SEP olarak geliştirilen ve daha sonra Eş ve Öztürk (2021) tarafından SEE-STEP modeli olarak tekrar düzenlenen bu modele göre, sosyobilimsel konular sosyoloji/kültür (S), çevre (E), ekonomi (E), bilim (S), teknoloji (T), etik (E) ve politika (P) konu alanlarını kapsayan ve bu konu alanlarının "değer", "kişisel deneyim" ve "bilgi" boyutları ile bağlantılarını ortaya koyan bütüncül bir yapıya sahiptir. SEE-STEP modelinin yedi konu alanı sosyobilimsel konuların karmaşık yapısı ile farklı bakış açılarından ele alınması gerekliliğini belirtmektedir (Eş, 2021). Bu konu alanlarını besleyen bir kök olarak tasvir edilen "değer", "kişisel deneyim" ve "bilgi" boyutları ise, sosyobilimsel konular ile ilgili muhakeme ve argümantasyon süreçlerini etkileyen önemli faktörler olarak görülmektedir (Chang Rundgren ve Rundgren, 2010). Modelde ele alınan tüm konu alanları ve boyutlar her sosyobilimsel konuda görülmemekte, konunun yapısına göre farklılık göstermektedir.

Kendilerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen sosyobilimsel konular hakkında bireylerin çok boyutlu düşünerek bilinçli kararlar verebilmesi önemlidir. Bu kararları verebilecek bireylerin bilimsel bilgilerinin yeterli, çok boyutlu düşünerek analiz yapma, tartışma ve karar verme becerilerinin gelişmiş olması gereklidir. Bu yeterliklerin kazandırılması ve geliştirilmesinde özellikle fen bilimleri dersi öğretmenlerine görev düşmektedir. Nitekim sosyobilimsel konular 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenme alanının altında bir alt alan olarak ilk defa karşımıza çıkmıştır (MEB, 2013). Sonrasında ise, güncel Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) programın özel amaçları arasında, öğrencilerin muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerilerini geliştirmek üzere faydalanılabilecek bağlamlar olarak yerini almıştır. Fen öğretim programlarındaki konu ve

kazanımlarla ilişkili bu konulara derslerde yer vermek ve bu konuları etkin şekilde işlemek öğretmenlerin sorumluluğundadır (MEB, 2018). Bu sorumluluk çerçevesinde fen öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik hazırladıkları materyallerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanabilecekleri materyaller arasında afiş/ broşürler, haber videoları, gazete/dergi haberleri ve filmler gibi farklı materyaller sayılabilir. Bu materyallerin seçimi ve hazırlanmasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken kriterler olmalıdır. Öğretim materyalinin kazanım ve öğrenci düzeyine uygunluğu, özgünlüğü, gerçekçiliği ve tartışmaya açıklığı istenilen kriterler arasında sayılabilir (Stolz ve diğerleri, 2013). Bu kriterlere göre seçilen sosyobilimsel konu, gündemde olan, toplum tarafından tartışılan gerçek bir konu olmalı; konu ile ilgili verilecek karar bugünü ve yarını etkileyebilmeli; konu sosyal değerlendirmeye ve farklı bakış açılarına açık olmalı; tartışılabilmeli ve konu bilimsel gerçekler ve bunların arasındaki ilişkileri içeren teknobilimsel sorgulama ile ilgilenmelidir (Stolz ve diğerleri, 2013).

Bu kriterlerden yola çıkarak bu araştırmanın amacı fen bilimleri dersi öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik hazırladıkları materyalleri incelemektir. Bu kapsamda öğretmenlerden sosyobilimsel konuların öğretiminde kullandıkları ya da kullanabilecekleri bir materyal hazırlamaları istenmiştir. Bu materyallerde sosyobilimsel konuların hangi boyutlarına yer verildiği başta olmak üzere hazırlanan tartışma sorularının belirlenen kriterlere göre uygunluğu da incelenmiştir. Sosyobilimsel konulara ilişkin yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının farkındalık ve görüşlerini (Öztürk ve Erabdan, 2018; Türkmen ve diğerleri, 2017; Türksever ve diğerleri, 2020), tutumlarını (Ayvacı ve diğerleri, 2019; Gürbüzkol ve Bakırcı, 2020), informal muhakeme ve argümantasyon becerilerini (Atasoy, 2019; Cenk, 2020; Dawson ve Venville, 2010; Topçu ve diğerleri, 2010), pedagojik alan bilgilerini (Borgerding ve Dagistan, 2018; Varal ve Belge-Can, 2020), zihinsel modellerini (Yenilmez-Türkoğlu ve Öztürk, 2019), öğretmenlerin görüşlerini ve anlayışlarını (Gürbüzkol, 2019; Han-Tosunoğlu ve İrez, 2017; Lee ve diğerleri, 2006), öğretim uygulamalarını (Ekborg ve diğerleri, 2013; Kılıç, 2019; Lee ve Jang, 2019; Sönmez, 2015), tutumlarını (Aydın ve Karışan, 2021; Caymaz, 2020) ve öz-yeterliklerini (Sezer, 2017) inceleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. İlgili alanyazında sosyobilimsel konu senaryoları hakkında yapılan çalışmalar (Tekin ve diğerleri, 2016; Atabey ve diğerleri, 2018) ve lisansüstü öğrencileri ile yapılan çalışmaların (Kurşun ve diğerleri, 2018) sayısının oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada, öğretmenlerin materyal hazırlamadaki yeterliklerini belirleyen bu araştırmanın bulgularının öğretmen eğitimcilerine ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmenler hangi sosyobilimsel konuya yönelik, ne tür öğretim materyali hazırlamaktadır?
2. Öğretmenler materyalde hangi boyutlara yer vermektedir?
3. Öğretmenler materyalde ne tür görsel öğeler kullanmaktadır?
4. Materyallerde tarafsızlık, özgünlük, gerçekçilik ve tartışmaya açıklık ilkelerine yer verilmekte midir? Tartışma sorularının yapısı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik hazırladıkları materyalleri incelemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi, bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmek ve ilişkileri ortaya çıkarmak için kullanılır (Çepni, 2007).

Katılımcılar

Araştırma, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 10 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcılar, MEB'e bağlı devlet ve özel okullarıda görev yapmakta ve Fen Eğitimi alanında lisansüstü öğrenim görmektedirler. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Mesleki kıdem	Kayıtlı olduğu eğitim programı	SBK eğitimi
Ö1	16	Yüksek Lisans	Var
Ö2	2	Yüksek Lisans	Var
Ö3	10	Yüksek Lisans	Yok

Ö4	16	Yüksek Lisans	Yok
Ö5	17	Doktora	Var
Ö6	12	Yüksek Lisans	Yok
Ö7	9	Yüksek Lisans	Yok
Ö8	16	Yüksek Lisans	Yok
Ö9	11	Yüksek Lisans	Var
Ö10	14	Yüksek Lisans	Var

Tablo 1'e göre, farklı mesleki kıdeme sahip katılımcıların biri doktora eğitimi, diğerleri yüksek lisans eğitimi almaktadır. Katılımcılardan dördünün geçmişte sosyobilimsel konulara yönelik eğitim aldıkları belirlenmiştir. Bu eğitimi yeni mezun katılımcının lisans düzeyinde, kıdemi yüksek olan öğretmenlerin ise yüksek lisans eğitimleri sırasında aldığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmanın verileri dokuman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Dokuman incelemesi araştırılan konuda bilgileri içeren yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada öğretmenlerin sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik hazırladıkları öğretim materyali, doküman olarak incelenen veri toplama aracıdır. Katılımcılardan kendi seçtikleri sınıf düzeyinde, kendi belirledikleri bir sosyobilimsel konunun öğretimine yönelik bir öğretim materyali hazırlamaları istenmiştir. Öğretmenler materyallerini gazete haberleri, uzmanlar tarafından hazırlanan videolar, bilimsel metinler ve hikâyeleştirilmiş senaryolar kullanılarak hazırlamışlardır. Ayrıca materyallerde metnin tartışılması için hazırlanan tartışma sorularına da yer vermişlerdir. Materyallerde metni destekleyici görsel öğeleri de kullanmışlardır.

Veri Analizi

Araştırmanın verilerinin betimsel analizi yapılmıştır. Dokumanlar Chang-Rundgren ve Rundgren (2010) tarafından önerilen ve daha sonra Eş ve Öztürk (2021) tarafından revize edilen SEE-STEP modeline göre analiz edilmiştir. Metin ve tartışma sorularında yer alan boyutlar tüm araştırmacılar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra materyalde yer alan metnin ve tartışma sorularının tarafsızlığı, özgünlüğü, gerçekçiliği, tartışmaya açıklığı ile soruların yapısı Stolz vd. (2013) tarafından önerilen kriterlere göre değerlendirilmiştir. Ayrıca materyalde kullanılan görsel öğeler de tespit edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları alt problemlerden oluşan başlıklar halinde sunulmuştur.

Alt problem 1: Öğretmenler hangi sosyobilimsel konuya yönelik, ne tür öğretim materyali hazırlamışlardır?

Katılımcıların hangi sınıf düzeyindeki konu ve kazanımların öğretimine yönelik materyal hazırladıkları, materyallerin içeriği ve türü Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Konu ve Kazanımlara Yönelik Hazırlanan Materyallerin İçerik ve Türleri

Katılımcı	Konu	Kazanım	İçerik ve Materyal Türü
Ö1	F.8.2.2.Kalıtım	F.8.2.2.3. Akraba evliliklerinin genetik sonuçlarını tartışır.	SMA Hastalığı Hakkında Bilgi Metni
Ö2	F.8.2.5.Biyoteknoloji	F.8.2.5.2.Biyoteknolojik uygulamalar kapsamında oluşturulan ikilemlerle bu	GDO'lu Besinler Hakkında Uygun İçerik Hazırlanamamıştır

Ö3	F.8.2.5.Biyoteknoloji	uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerini tartışır.	GDO'lu Besinler Hakkında Gazete Haberi
Ö4	F.8.7.3.Elektrik Enerjisinin Dönüşümü	F.8.7.3.4. Güç santrallerinin avantaj ve dezavantajları konusunda fikirler üretir. Güç santrallerinin yarar-zarar ve riskler yönünden değerlendirilmesine yönelik fikir üretmeleri ve bu fikirlerini savunmaları istenir.	Nükleer Güç Santrali Hakkında Gazete Haberi
Ö5	F.8.7.3.Elektrik Enerjisinin Dönüşümü		Nükleer Güç Santrali Hakkında Tanıtım Videoları (Web sayfası)
Ö6	F.8.7.3.Elektrik Enerjisinin Dönüşümü		Hidroelektrik Santrali Hakkında Hikâyeleştirilmiş Senaryo
Ö7	F.7.1.1.Uzay Araştırmaları	F.7.1.1.2.Uzay kirliliğinin nedenlerini ifade ederek bu kirliliğin yol açabileceği olası sonuçları tahmin eder.	Uzay Kirliliği Hakkında Gazete Haberi
Ö8	F.7.1.1.Uzay Araştırmaları		Uzay Kirliliği Hakkında Tanıtım Videosu (Web sayfası) ve Bilgi Metni
Ö9	F.5.6.1.Biyoçeşitlilik	F.5.6.1.1. Biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular. Ülkemizde ve Dünyada nesli tükenen veya tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olan bitki ve hayvanlara örnekler verir.	Nesli Tükenme Tehlikesinde Olan Canlılar Hakkında Gazete Haberi
Ö10	F.5.6.2.İnsan ve Çevre İlişkisi	F.5.6.2.4. İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır.	Deney Hayvanları Hakkında Hikâyeleştirilmiş Senaryo

Tablo 2'deki verilere göre katılımcılar çoğunlukla sekizinci sınıf düzeyindeki konulara yönelik materyal hazırlamışlardır. Altıncı sınıf düzeyinde hiçbir materyal hazırlanmaması dikkat çekicidir. Katılımcıların çoğunluğu biyoteknoloji, elektrik enerjisinin dönüşümü ve uzay araştırmaları konularına yönelik materyal hazırlamayı tercih etmişlerdir. Belirtilmesi gereken bir diğer durumda Ö2'nin materyali ile ilgilidir. Ö2, GDO'lu besinlerin öğretimine yönelik bir ders planı hazırlamış, plan içersinde rol oynama tekniğine yer vermiştir. Ancak öğrencilerin rollerine, konu içeriğine yönelik bir metne ve tartışıma sorularına planda yer vermediğinden hazırladığı materyal değerlendirilememiştir. Katılımcıların çoğunluğunun gazete haberleri kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra iki katılımcı web sayfalarında konuyu uzmanların açıkladığı video linklerini, diğerleri ise konuyu açıklayan bilgilendirme metinleri ve hikayeleştirilmiş senaryoları kullanmışlardır.

Alt Problem 2: Öğretmenler Materyalde Hangi Boyutlara Yer Vermişlerdir?

Katılımcıların materyallerinde yer alan metin ve tartışma soruları SEE-STEP modeline göre incelenmiştir. Metin ve tartışma sorularında SEE-STEP modeline göre hangi boyutların yer aldığı Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.

Materyallerde Yer Alan Boyutlar

Katılımcı	**SBK Boyutları**														
	Sos./ Kültür		Çevre		Etik/ Ahlak		Tekn.		Bilim		Ekon.		Politika		**Toplam**
	M	TS	M	TS	M	TS	M	TS	M	TS	M	TS	M	TS	**(M*/TS*)**

Ö1	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-	+	**5(3/2)**
Ö2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**0(0/0)**
Ö3	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	-	**8(5/3)**
Ö4	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	**9(4/5)**
Ö5	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	**14(7/7)**
Ö6	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	+	**10(6/4)**
Ö7	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	**11(6/5)**
Ö8	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	**9(6/3)**
Ö9	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	**9(5/4)**
Ö10	-	-	+	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	**4(2/2)**
Top.	**4**	**3**	**8**	**7**	**7**	**7**	**5**	**4**	**7**	**6**	**6**	**2**	**7**	**6**	**79(44/35)**

*M: Metin *TS: Tartışma Soruları

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların SBK konularının öğretimine yönelik tasarladıkları materyallerde en fazla çevre ile etik/ahlak boyutlarına yer verdikleri tespit edilmiştir. En az değinilen boyut ise sosyoloji/kültürdür. Konuların içeriğine göre analiz edildiğinde ise en fazla boyuta yer verilen konular sırasıyla elektrik enerjisinin dönüşümü, uzay araştırmaları ve biyoteknolojidir (GDO'lu ürünler). Katılımcıların özelliklerine göre analiz edildiğinde doktora eğitimi alan Ö6'nın materyalinde tüm boyutlara yer verdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların materyallerindeki hem metin hem de tartışma sorularında yer alan boyutlara ilişkin alıntılara Tablo 4'te yer verilmektedir.

Tablo 4.

Katılımcıların Materyallerinde Yer Alan Boyutlara İlişkin Alıntılar

Boyutlar	**Alıntılar (Metin)**	**Alıntılar (Tartışma soruları)**
Sosyoloji/ Kültür	GDO'lu besin üretimi **Türkiye'de yasaktır.** GDO'lu tarımsal üretimin **%50'lik kısmı ABD'de** oluşmaktadır. Son dönemlerde **Avrupa Birliği ülkeleri arasında**, Yunanistan, Avusturya, Macaristan, Polonya, Fransa, Almanya gibi ülkeler **kimyasal maddeli bu gıdaları oluşturmayı bırakmıştır** (Ö3).	Sizce **ülkemizde** Anadolu Parsının korunması için yaşam alanlarının gizli tutulması yeterli midir? (Ö9) Sen **bu köyde yaşıyor olsaydın** baraj inşaatı ile ilgili haberi ilk duyduğunda nasıl bir yaklaşımın olurdu? (Ö6)
Çevre	Hey arkadaşlar! Böyle bir habere ağlayacağınıza seviniyorsunuz. **Bu baraj nedeniyle onca kurt, kuş, yerinden olacak**. Şimdi siz binlerce yıldır akan bu ırmağı bir iki senede göle çevireceksiniz. **Ya o denizlerdeki canlılar.** Ayrıca hepinizin incir bahçesi var. Bu göl buraların iklimini değiştirecek. **İncir ve daha birçok ağaç artık burada yetişmeyecek** (Ö6).	GDO ürünlerin **insan ve çevre sağlığı** için nasıl olumlu ve olumsuz etkileri olacağını düşünüyorsunuz? (Ö3) Akkuyu Santralinde gerçekleşebilecek bir kaza **Alanya'yı etkiler mi**? (Ö5).
Etik/ Ahlak	Tavşanın dökülmüş tüyleri, yaralı derisi, kanlanmış gözleri ve canının yandığını belirten sözleri onu çok etkilemiştir. **İçinden bu araştırmaları yapan bilim insanlarına çok büyük bir kızgınlık hissetmiştir. Ona göre bu büyük haksızlıktı. Onlarında canı var**	Taşıyıcı olduğunu bilen çift riski göze alıp **çocuk sahibi olmalı mı**? (Ö1) Nesli tükendiği bilinen bu canlıyla ilgili çalışmaların **halka açık yürütülmesi yaşam**

	ve saygı gösterilmesi gerekiyordu. Hayvanlar korunmalı ve sevilmeliydi (Ö10).	**alanlarının korunmasında etkili olur mu**? (Ö9)
Teknoloji	Sahada **15 sismolojik istasyon konuşlandırılmış, üstün teknoloji sayesinde uzaktan ölçümler yapılmış, faylar incelenmiş, bölgedeki sismik risk hesaplanmış** ve ayrıca Akkuyu NS sahasında oluşabilecek **tsunami riski değerlendirilmiştir** (Ö4) .	**Uzay teknolojileri** uzay kirliliğine neden olur mu? (Ö8) Nükleer santrallerin riski; - Komşularımızda onlarca **eski teknoloji** nükleer santraller olduğu için mi? -Ülkemizde **yeni teknolojilerle** yapılması planlanan nükleer santraller için mi? (Ö4)
Bilim	Halk arasında SMA hastalığı olarak bilinen spinal muskuler atrofi; omurilikte bulunan motor sinir hücrelerinin kaybına yol açarak, vücut merkezine yakın kasların tutulumu sebebiyle vücutta iki taraflı güçsüzlüğe neden olan ve ilerleyici kas kaybına yol açan kalıtsal bir hastalıktır. Hastalardaki SMN geni protein üretemediği için vücuttaki motor sinir hücreleri beslenemez. Bunun sonucunda da istemli kaslar görevini yapamaz duruma gelir (Ö1).	Sizce uzay kirliliği**, uzay araştırmaları sırasında** ne gibi sorunlara neden olabilir? (Ö7) **Nükleer enerji denilince toplumda akla gelen isimlerin başında Albert Einstein gelmektedir**. Atomu parçalayan-fisyonu bulan, atom bombasını yapan-nükleer enerji santralinde elektrik üretimini bulan Einstein midir? (Ö5)
Ekonomi	Uzaydaki ufak parçalar uluslararası uzay istasyonuna veya diğer uydulara çarparak onlara zarar verebiliyor. Daha önceden bu tip bir çarpışma yüzünden uzay istasyonunun camı değiştirildi. Çarpışma istasyonu saran boyada yırtılmaya neden oldu, termal radyatörlere ve güneş panellerine zarar verdi. **Bu ufak hasarlar milyonlarca dolarlık masrafa neden oldu** (Ö8).	Türkiye günümüzde iyice kızışan enerji piyasasında **nükleer enerjiye mi yatırım yapmalı mıdır** yoksa Katar, Azerbaycan, Rusya gibi yakın doğalgaz üreticisi ülkelerle işbirliğini artırıp hem bir kullanıcı hem de enerji sıkıntısı yaşaması muhtemel görünen Avrupa ülkeleri için bir enerji dağıtım noktası haline gelmek için mi **yatırım yapmalıdır**? (Ö5)
Politika	Dünyanın belli başlı ulusları yeni gerçek bir devrimin peşindeler. Çünkü bunun öncülüğünü yapanlar **yeniçağın liderleri olacaklar. Enerjiyi kontrol eden Dünya'yı kontrol edecek** (Ö5).	Uzay kirliliğinin sona ermesi için **ülkelerin alabileceği önlemler neler olabilir**? (Ö7)

Alt Problem 3: Öğretmenler Materyalde Ne Tür Görsel Öğeler Kullanmaktadırlar?

Katılımcılar materyallerindeki metinleri desteklemek amacıyla görsel öğeler kullanmışlardır. Materyallerde kullanılan görsel öğelere ilişkin bilgiler Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5.

Materyallerde Kullanılan Görsel Öğeler

Katılımcı	Sesli ve Hareketli Öğeler	Fotoğraf	Çizim	Toplam
Ö1	-	+	+	**2**
Ö2	-	-	-	**-**
Ö3	-	+	-	**1**
Ö4	-	+	-	**1**
Ö5	+	-	-	**1**

Ö6	-	-	-	**-**
Ö7	-	+	-	**1**
Ö8	+	+	+	**3**
Ö9	-	+	+	**2**
Ö10	-	-	+	**1**
Toplam	**2**	**6**	**4**	**12**

Materyallerdeki metni desteklemek amacıyla en sık kullanılan görsel öğe fotoğraftır. Ayrıca hareketli ve sesli videolara yer veren katılımcılar hem görsel hem de işitsel destekleyici öğeler kullanmışlardır. Bu videolar içerisinde fotoğraf, şekil, grafik, diyagram ve tablo gibi açıklayıcı görseller bulunmaktadır.

Alt Problem 4: Materyallerde Tarafsızlık, Özgünlük, Gerçekçilik, Tartışmaya Açıklık ve Bilimsellik İlkelerine Yer Verilmiş Midir? Tartışma Sorularının Yapısı Nasıldır?

Materyaldeki metin ve tartışma sorularının içeriği belirlenen kriterlere göre değerlendirilmiş, elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Metin ve Tartışma Sorularının Özellikleri

Katılımcı	Tarafsızlık		Özgünlük		Gerçekçilik		Tartışmaya Açıklık		Açık Uçlu	Kapalı Uçlu	**Toplam**
	M*	TS*	M*	TS*	M*	TS*	M*	TS*	TS*	TS*	**M*/TS***
Ö1	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	**7(3/4)**
Ö2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**0(0/0)**
Ö3	+	+	-	-	+	+	+	+	+	_-	**7(3/4)**
Ö4	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	**8(2/6)**
Ö5	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	**10(4/6)**
Ö6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	**10(4/6)**
Ö7	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	**8(2/6)**
Ö8	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	**8(2/6)**
Ö9	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	**9(3/6)**
Ö10	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	**9(4/5)**
Toplam	**6**	**8**	**8**	**8**	**9**	**9**	**4**	**8**	**8**	**8**	**76(27/49)**

*M: Metin *TS: Tartışma Soruları

Tablo 6'ya göre katılımcıların neredeyse tamamı hem metinlerde hem de tartışma sorularında gerçekçiliği sağlamışlardır. Hazırladıkları materyallerdeki bilgilerin gerçek ve doğru olması önemlidir. Katılımcıların yine çoğunluğu materyallerinde

güncelliği sağlamışlardır. Güncel konulardaki haberlere ve açıklamalara yer vermişlerdir. Tarafsızlık diğer kriterlere göre daha geride kalan bir kriter olarak görünse de katılımcılar konuyu farklı boyutları ile tartışmayı sağlayacak metin içeriği ya da tartışma soruları oluşturmuşlardır. Katılımcıların nerdeyse tamamı tartışma sorularında hem açık hem de kapalı uçlu sorulara yer vermişlerdir. Tablo 7'de bu kriterlere açıklayan örnek ifadeler yer verilmiştir.

Tablo 7.

Metinlerin Özelliklerine İlişkin Alıntılar

Kriterler	**Alıntılar**
Tarafsızlık	Bu şekilde gıdalar böcek gibi çeşitli canlılara karşı dirençli hale gelmektedir. GDO'lu tarımsal üretim daha fazla verim, daha çok gelir düşüncesi hedeflenerek benimsenmiştir. …İnsanlar üzerinde de olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir. Özellikle hamile kadınların kanında ve dolayısıyla fetüste GDO'ya rastlanmıştır. Bu besinler insan vücudunda tam parçalanamamaktadır (Ö3).
Özgünlük	Nesli tükenme tehlikesinde olan canlılar hakkında gazete haberi – 10.10.2022 (Ö9).
Gerçekçilik	Bu zamana kadar yörünge kalıntıları arasında gerçekleşen çarpışmaların en önemlisi ABD'ye ait bir iletişim uydusu olan Iridium 33 ile Rusya'ya ait eski bir iletişim uydusu olan Cosmos 2251 arasındaki çarpışmaydı (Ö8).
Tartışmaya açıklık	Mehmet: ... bu baraj sayesinde civardaki tüm köy ve kasabaların sularının sularını borularla bahçelere getirecek. İhsan Amca: Böyle bir habere ağlayacağınıza seviniyorsunuz. Bu baraj nedeniyle onca kurt kuş yerinden olacak (Ö6).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik hazırladıkları materyallerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin bilinen sosyobilimsel konuların dışına fazla çıkamadıklarını ve yeni, özgün konulara yönelik materyal üretmede zayıf kaldıklarını göstermiştir. Öğretmenler çoğunlukla sekizinci sınıf düzeyindeki konulara yönelik materyal hazırlamış, altıncı sınıf düzeyinde hiçbir materyal hazırlanmamıştır. Biyoteknoloji, elektrik enerjisinin dönüşümü ve uzay araştırmaları konuları materyal hazırlamak için tercih edilen konular olmuştur. Alanyazında özellikle GDO'lu besinler ve nükleer santraller konularına yönelik birçok çalışmaya rastlanmakta; bu nedenle bu konuların katılımcıların en aşina oldukları konular arasında yer aldığı düşünülmektedir. Materyallerin içeriğinin çoğunlukla gazete haberleriyle sınırlı kalması öğretmenlerin farklı türde materyal ihtiyacını da ortaya çıkarmaktadır. İki katılımcı web sayfalarında konuyu uzmanların açıkladığı video linklerini tercih ederken, diğerleri ise konuyu açıklayan bilgilendirme metinleri ve hikayeleştirilmiş senaryoları kullanmışlardır.

Materyallerde yer alan sosyobilimsel konu boyutlarının çeşitlendirilmesi de önemlidir. Öğretmenler çevre, bilim, etik/ahlak gibi boyutlara vurgu yapmakta, bu disiplinleri ilişkilendirmede sorun yaşamamaktadır. Ancak konuların teknoloji, sosyoloji/ kültür, politika ya da ekonomi ile ilgili boyutlarını vurgulamakta eksik kaldıkları söylenebilir. Sosyobilimsel konuların çok boyutlu yapısının farkında olmak ve bu boyutlara mümkün olduğunca yer vermek konulara ilişkin daha bütüncül bir bakış açısının geliştirilmesinde oldukça önemlidir (Eş, 2021). Bu boyutların sosyobilimsel konular ile ilgili muhakeme ve argümantasyon süreçlerini de etkileyen önemli faktörler olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir (Chang Rundgren ve Rundgren, 2010).

Katılımcıların metinlerinde destekleyici öğelere yer vermeleri olumlu bir durumdur. Bu materyallerin zenginleştirilmesi ve sosyobilimsel konular ile ilişkilendirilmesi önem arz etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler materyallerdeki metinleri desteklemek amacıyla sıkça fotoğraf tercih etmişlerdir. Öğretmenlerin oluşturdukları materyallerin gerçekçilik, özgünlük, bilimsellik ve tartışmaya açıklık kriterlerini sağlaması da olumlu bir durumdur. Katılımcıların neredeyse tamamı hem metinlerde hem de tartışma sorularında gerçekçiliği ve yine çoğunluğu materyallerinde güncelliği sağlamışlardır. Katılımcılar konuyu farklı boyutları ile tartışmayı sağlayacak metin içeriği ya da tartışma sorularını da

oluşturabilirken, tarafsızlık diğer kriterlere göre daha geride kalan bir kriter olarak karşımıza çıkmıştır. Bu kriterler dikkate alınarak sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik materyallerin hazırlanması güncel konuların doğasına uygun şekilde tartışmaya dayalı, bilimsel ve gerçekçi şekilde öğretimini sağlayacaktır.

Bu araştırmanın bulgularıyla birlikte uygulamaya ve araştırmaya yönelik önerilerde bulunulabilir. Öncelikle, bir süredir fen bilgisi dersi öğretim programında yer alan sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hizmet içi ve hizmet öncesi çalışmalarda ve derslerde bilgilendirilmesinin gerektiği düşünülmektedir. Bu konuların öğretiminde öğretmenlerin kullanabilecekleri kaynakların artırılması da faydalı olacaktır. Böylece sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik hazırlanan materyallerin niteliğinin artacağı söylenebilir. Bu araştırma, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 10 öğretmen ile yürütülmüştür. Şüphesiz ki araştırma bulgularının genellenebilirliği açısından daha çok sayıda öğretmene ulaşılması gerekmektedir. Bu sebeple, farklı bölgelerde görev yapan farlı öğretmenlere ulaşılarak benzer çalışmalar yürütülebilir. Bu araştırmada ayrıca alınan SBK eğitiminin öğretmenlerin hazırladıkları materyallere etkisi incelenmemiştir. Planlanabilecek deneysel bir çalışma ile bu etki incelenebilir.

Kaynakça

Arslan Ö. H. (2020). Sosyobilimsel konuların doğası ve fen eğitimindeki yeri. M. Genç (Ed.) Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Atabey, N., Topçu, M. S., & Çiftçi, A. (2018). Sosyobilimsel konu senaryolarının incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 9(16), 1968-1991. DOI: 10.26466/opus.474224

Atasoy, Ş. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam alanlarına göre yerel sosyobilimsel konularla ilgili informal muhakemeleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, *6*(1), 60-72.

Aydın, S., & Karışan, D. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki tutum, görüş ve bu konuların öğretimine yönelik anlayışları. *Trakya Eğitim Dergisi*.

Ayvacı, H. Ş., Bülbül, S., & Türker, K. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki tutumlarının sınıf düzeyine göre incelenmesi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *38*(2), 17-30.

Borgerding, L. A., & Dagistan, M. (2018). Preservice science teachers' concerns and approaches for teaching socioscientific and controversial issues. *Journal of Science Teacher Education*, *29*(4), 283-306.

Caymaz, B. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konular hakkındaki tutumlarının incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, *4*(2), 226-242.

Cenk, A. G. (2020). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda argümantasyon becerilerinin incelenmesi: Konu bağlamının etkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Chang Rundgren, S. N.& Rundgren, C. J. (2010). SEE-SEP: From a separate to a holistic viewof socio-scientific issues. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(1).

Chang Rundgren, S. N., & Rundgren, C. J. (2010). SEE-SEP: From a separate to a holistic view of socio-scientific issues. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching,* 11(1).

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş,* (3. Baskı), Celepler Matbaacılık: Trabzon

Dawson, V. M., & Venville, G. (2010). Teaching strategies for developing students' argumentation skills about socioscientific issues in high school genetics. *Research in Science Education*, *40*(2), 133-148.

Ekborg, M., Ottander, C., Silfver, E., & Simon, S. (2013). Teachers' experience of working with socio-scientific issues: A large scale and in depth study. *Research in science education*, *43*(2), 599-617.

Arslan Ö. H. (2020). Sosyobilimsel konuların çok boyutlu yapısına bütüncül bir bakış açsısı: SEE-STEP modeli. A. Yenilmez-Türkoğlu ve D. Karışan (Ed.) Sosyobilimsel konular. Ankara: Eğiten Yayıncılık.

Eş, H., & Öztürk, N. (2021). An activity for transferring the multidimensional structure of SSI to middle school science courses: I discover myself in the decision-making process with SEE-STEP!. *Research in Science Education, 51,* 889-910., https://doi.org/10.1007/s11165-019-09865-1.

Gürbüzkol, R. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Gürbüzkol, R. & Bakırcı, H (2020). "Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki tutum ve görüşlerinin belirlenmesi." *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17 (1): 870-893.

Han- Tosunoğlu, Ç. & İrez, S.. (2017). Biyoloji öğretmenlerinin sosyobilimsel konularla ile ilgili anlayışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(2), 833-860.

Kiliç, M. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimine ilişkin görüşleri ve bu konuların öğretim ortamında incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Lee, H., Abd-El-Khalick, F. & Choi, K. (2006). Korean science teachers' perceptions of the introduction of socioscientific issues into the science curriculum. Canadian Journal of Math, Science ve Technology Education, 6(2), 97-117.

Lee, H., & Yang, J. E. (2019). Science teachers taking their first steps toward teaching socioscientific issues through collaborative action research. *Research in Science Education*, *49*(1), 51-71.

MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). F*en bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Öztürk, N., & Erabdan, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının gazetelerde yer alan sosyo-bilimsel konulara yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, *8*(4), 319-336.

Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). Science education for citizenship. Teaching socio-scientific issues. Maidenhead: Open University Press.

Sezer, K. (2017). *Görev yapan ve atanmamış fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konularla ilgili öz yeterlilik ve tutumlarının belirlenmesi:(Samsun ili örneği)* (Master's thesis, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Sönmez, A. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin epistemolojik inanç sistemleri ve sosyobilimsel konular hakkında yaptıkları öğretimler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi.

Topcu, M. S., Sadler, T. D., & Yilmaz-Tuzun, O. (2010). Preservice science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: The influence of issue context. *International Journal of Science Education*, *32*(18), 2475-2495.

Türkmen, H., Pekmez, E., & Saglam, M. (2017). Fen öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki düşünceleri. *Ege Eğitim Dergisi*, *18*(2), 448-475.

Türkoğlu, A. Y., & Öztürk, N. (2019). Sosyo-bilimsel konulara ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modelleri. *Başkent University Journal of Education*, *6*(1), 127-137.

Türksever, F., Karışan, D., & Türkoğlu, A. Y. (2020). Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki görüş ve tutumları ile dünya vatandaşlığına dair değer yargılarının incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, *7*(2), 339-354.

Varal, E., & Belge-Can, H. (2020). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular bağlamında pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *8*(10), 21-42.

Fen Bilimleri Eğitiminde Etkileşimli Video Kullanımı

Faik Özgür KARATAŞ
Trabzon Üniversitesi

Mustafa ALYAR
Çukurova Üniversitesi

Şükran ARSLAN
Trabzon Üniversitesi

Özet

Yaşadığımız dönemde öğrencilerin mevcut teknolojileri kullanarak, öğrenmeyi bireysel olarak gerçekleştirebilmeleri, eğitimde Bilişim Teknolojilerinin (BİT) önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. BİT öğrencilerin bireysel öğrenmelerini sağlamasının yanında sınıflarda çoklu ortam araçları ile de kullanılabilmektedir. Çoklu ortam araçlarının başında gelen videolar, birçok alanda olduğu gibi eğitimde de yaygın olarak kullanılmaktadır. Fen eğitiminde de video içeriklerine fazlaca yer verilmektedir. Fakat fen eğitimi özelinde hangi tür video ve video özelliklerinin yaygın olarak kullanıldığına yönelik bir çerçeve henüz ortaya konulmamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın amacı; Türkiye'de fen eğitiminde kullanılan etkileşimli videoların etkili tasarımı, geliştirilmesi ve uygulanması için literatürde yapılan çalışmaları analiz etmektir. Fen Eğitiminde etkileşimli video kullanımını konu alan tezler ve makaleler iki aşamalı olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda 22 adet yayına ulaşılmıştır. Etkileşimli videoların fen eğitiminde kullanımına yönelik yayın sayısının sınırlı olmasından dolayı tarih olarak herhangi bir sınırlama yapılmamıştır. Her makale M1, M2…M22 olarak kodlanmış, ilgili kodlara yönelik frekanslar hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda; etkileşimli videoları hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalara bakıldığında, işitme veya görme engelli öğrenciler için olmak üzere sesli, altyazılı ve görüntünün bir arada olması durumuna ve öğretmen tarafından; kesilebilir, yapıştırılabilir, yazı eklenebilir, ses eklenebilir gibi özelliklere rastlanmamıştır. Etkileşimli videolar ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, akademik başarı ve motivasyonu inceleyen çalışmaların yetersiz olduğu görüldüğnden, etkileşimli videoların bir derste tutum ve başarıyı nasıl etkilediğine yönelik araştırmalara gerek olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Fen Eğitimi, bilişim teknolojileri, etkileşimli videolar, fen eğitiminde etkileşimli videolar

Giriş

Bilişim teknolojileri (BİT), bilginin oluşturulması, toparlanması ve biriktirilerek işlenmesi için kullanılan yardımcı araç olarak tanımlanabilmektedir (Ceyhun & Çağlayan,1997, s.12; Karahan, 2003). Teknolojinin hayatımıza girmesi ile birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitimde kullanılan BİT, temelde eğitimin kalitesini artırmak amacıyla kullanılmaktadır (Erdemir, Bakırcı ve Eyduran, 2009). Bunun yanında eğitimde BİT, öğrencilerin dikkatini çekme, dersi eğlenceli hale getirme, öğrencilerin ders boyunca aktif kalmasını sağlama, öğrenmenin daha hızlı ve kalıcı olmasını sağlama, öğretimi kolaylaştırarak öğretmene yardımcı olma, anında değerlendirme yapma amacıyla kullanılabilmektedir (Aytan & Başal, 2015).

Öğrencilerin, mevcut teknolojileri kullanarak öğrenmeyi bireysel olarak gerçekleştirebilmeleri, eğitimde BİT)'in önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (Sezer, 2018). Çoklu ortam kısaca; metin, ses, grafik, animasyon, görüntü, video gibi ortamlar olarak tanımlanabilmektedir (Yekta & Arıcı, 2005). Çoklu ortam araçlarının başında gelen videolar, görüntü ve ses özelliklerini birlikte kullanmayı sağlayan araçlar olarak ifade edilmektedir (Tural, 2011).

Videolar, birçok alanda olduğu gibi eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Tural, 2011). Son zamanlarda özellikle, Fen eğitiminde video içeriğine fazlaca yer verilmektedir. Fen eğitiminde video kullanımı, öğrencileri süreç boyunca aktif ederek etkili ve kalıcı öğrenme fırsatı sunabilmektedir (Çeken & Tezcan, 2011). Bu durum fen bilimleri dersi programının BİT ile desteklenmesi hedefi ile de paralellik göstermektedir (Çeken & Tezcan, 2011).

Pekdağ'ın (2005) çalışmasında bahsettiği gibi, eğitimde videoların ilk kullanıldığı zamanlarda öğrenen (izleyen) ve içerik arasında herhangi bir etkileşim söz konusu değilken teknolojideki gelişmeler neticesinde videolara farklı etkileşim unsurları eklenebilir hale gelmiştir (Emirtekin, Polan, Kışla, & Dönmez, 2020). Eğitim alanında kullanılan videolarda, ses ve görüntü özelliğinin yanında etkileşim unsurlarının da olması öğrencileri pasif izleyici olmaktan kurtararak aktif katılımcı haline getirebilmektedir (Uğur & Okur, 2016).

Etkileşim, multimedya tasarımlarında kullanılan, öğrencinin nesnede nasıl gezineceğini belirlemesini ve seçmesini sağlayan unsurlar olarak tanımlanabilir (Haughey ve Muirhead, 2005). Etkileşimli video ise öğrenen kişilerin kendi bireysel hızında ve kendi verdiği yanıtlar doğrultusunda, ilerlemesini sağlayan, öğrenen ile öğrenme ortamı arasındaki iletişimi güçlendiren öğrenme ortamlarıdır (Moreno & Mayer, 2007).

Etkileşimli video, öğretimde bireysel öğrenmeyi sağlamasından dolayı, öğretim programları ile uyumlu bir yapı göstermektedir (Karaağaçlı, 2014). Etkileşimli video bileşenleri dört temel birimden (bilgisayar, ekran, video ve hafıza)

oluşmaktadır (Şimşek,1995). Etkileşimli video oluşturmak için EdPuzzle, Zaption, Hap Yak, RaptMedia, WireWax, Vialogues, PlayPosit, H5P, Animoto, Adventr, SimpsCo, gibi siteler ile birlikte Adobe Captivate, TechSmith Camtasia, Articulate Storyline gibi yazılımlar kullanılabilmektedir. Bu yazılımlar sayesinde videolara eklenebilecek etkileşim türü, sayısı, süresi gibi temel özellikler farklılaştırılabilmektedir (Uğur & Okur, 2016).

Eklenen bu etkileşim unsurları; gezinme, videoyu başlatma- durdurma ve sonlandırma, istediğin dilde devam etme (dil seçimi), alt yazı imkânı, ses ayarlama, eşleştirme imkânı sağlayan sürükle bırak etkileşimleridir. Ayrıca, süreci takip etmek için kayıt tutma, süreç içerisinde değerlendirme için video içi soruları cevaplama, dönüt verebilme gibi birçok unsurlarda sıralanabilir (Emirtekin, Polan, Kışla, & Dönmez, 2020).

Fen konularının çok fazla soyut kavram içermesi etkileşimli videoların fen eğitiminde kullanılmasını önemli hale getirmektedir (Demirkan, 2006). Fen eğitiminde etkileşimli video kullanılması, öğrencilerin kendi kendilerine de keşif yapmalarını sağlayabilmektedir (Demirkan, 2006). Öyle ki etkileşim bulunan videolar öğrencilere sunulduğu zaman öğrenci, deneme yanılma yoluyla kullanmayı öğrenerek sürece kendi kendine alışarak, sonuca da kendi ulaşacaktır (Flick & Bell, 2000).

Eğitimde etkileşimli videolara ihtiyaç duyulmasının sebebi, yorum yapmak dışında hiçbir karşılık sunmadığı düşünülen videoların, etkileşimli hale getirilmesiyle öğrenciler pasif bir dinleyici olmaktan çıkarak, süreç içerisinde aktif hale gelerek öğrenme kalitesinin de artacağı düşünülmektedir (Bakla, 2017). İlgili alanyazında videoların öğretim süreçlerinde kullanımının her geçen gün daha fazla arttığı görülmektedir (Taban, 2022). Fakat fen eğitimi özelinde hangi tür video ve video özelliklerinin yaygın olarak kullanıldığına yönelik bir çerçeve henüz ortaya konulmamıştır. Bu sebeple Türkiye'de ki fen eğitiminde hangi tür video ve video özelliklerinin etkili olduğunun belirlenerek alanyazına bir çerçeve sunulması hem fen eğitimcileri hem de fen bilgisi öğretmenleri için oldukça faydalı olacağına inannılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de ki fen eğitiminde kullanılan etkileşimli videoların etkili tasarımı, geliştirilmesi ve uygulanması için literatürde yapılan çalışmaları analiz etmektir. Amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Fen bilimleri eğitiminde kullanılan etkileşimli videoların özellikleri nelerdir?
2. Fen eğitiminde etkileşimli video hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir?
3. Çalışmalarda kullanılan videolar hangi fen konuların üzerine odaklanmaktadır?
4. Gerçekleştirilen çalışmalardan kullanılan yöntemler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma; içerik analizi yöntemlerinden biri olan meta-sentez (tematik içerik analizi) yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez, belirlenen bir alanda yapılan araştırmaların nitel bulgularının; yorumlanmasını, değerlendirilmesini, benzer ve farklı yönlerinin ortaya koyulmasını ve yeni bilgilerin geliştirilmesini amaçlayan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Polat & Ay, 2016).

Örneklem/Çalışma Grubu

Fen Eğitiminde etkileşimli video kullanımını konu alan tezler ve makaleler iki aşamalı olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda 22 adet yayına ulaşılmıştır. Yayın seçimi yapılırken, Türkiye'de ki fen eğitiminde etkileşimli videoların kullanımının sınırlı olmasından dolayı tarih olarak herhangi bir sınırlama yapılmamıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Veriler toplanırken Interactive Video", "Science and Interactive Video" , "Making an Effective Video" ve "Fen Eğitiminde Etkileşimli Video" anahtar kelimeleri ile arama yapılmıştır. Arama yapılırken özellikle eğitim alanında çalışmalara yer veren başlıca, YÖK Tez Kataloğu, TR Dizin, Web of Science, Google Akademik gibi veri tabanları kullanılmıştır. Bunun yanında eğitimde videoların kullanımı ile ilgili çalışmalara özellikle yer veren, International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, Chemistry Education Research and Practice ve Turkish Online Journal of Educational Technology gibi dergilerin sayfalarında da arama yapılmıştır. Bulunan makaleler ve tezlerden Türkiye adresli çalışmalar araştırmaya dahil edilmiş ve elde edilen bilgiler araştırmanın amaçları çerçevesinde değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Alanyazından elde edilen makale ve tezler, M1, M2…M22 olarak kodlanmış, özetleri ve buna bağlı olarak tam metinleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda çalışmaların içerik analizi için bazı parametreler dikkate alınmıştır.

Bu parametreler; amaç, yöntem/desen, örneklem düzeyi, etkileşimli videoların kullanıldığı fen konuları, bulgular, sonuç ve öneriler olarak belirlenmiştir. Bu parametreler doğrultusunda, etkileşimli videolarda olması gereken özellikler ile etkileşimli video hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalar belirlenmiş ve bu belirlemeler sonucunda bütün

çalışmalarda bu özellikler aranacak şekilde önce kodlar oluşturulmuş ve tekrar sıklığına göre frekans hesaplanmıştır. Bulgular ve yorumlar bu kodlara dayalı olarak yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular belirlenen tema ve kategorilere uygun olarak tablolarda sunulmuştur.

Fen Bilimleri Eğitiminde Kullanılan Etkileşimli Videoların Özellikleri Nelerdir?

İncelenen yayınlardan bu başlık altında yer alacak olanlar Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.

Fen Bilimleri Eğitiminde Kullanılan Etkileşimli Videoların Özellikleri

Tema; Etkileşimli Videoların Özellikleri

Kategoriler	**Kodlar**	**Kaynaklar**	**f**	**f_T**
Etkileşim Butonunun Olması Durumu	Etkileşim Butonunun Sayısı Fazla Olan (5 ve Üzeri)	M4, M6, M7, M8, M21, M22,	6	22
	Etkileşim Butonunun Sayısı Az Olan (5 ve aşağısı)	M1, M2, M3, M5, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20,	16	
Videoda Olması Gereken Özellikler	Katılımcı Seviyesine Uygunluk	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M15, M17, M18, M21, M22	13	67
	Materyal Hazırlama İlkelerine Uygun Hazırlama (Ses, Montaj, Ekipman vb.)	M1, M2, M5, M6, M7, M8, M9, M12, M13, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22	17	
	Videonun Etkileşim Butonu Sayısına Göre Uzunluğunun Yeterli Olması	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M9, M11, M14, M15, M16, M17, M18, M21, M22	15	
	Katılımcıyla Etkileşim Sağlama	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22,	22	

Tablo 1 incelendiğinde etkileşim butonunun sayısı beşten fazla olan çalışmaların daha az olduğu görülmektedir.

Fen Eğitiminde Etkileşimli Video Hazırlarken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar Nelerdir?

İncelenen yayınlardan bu başlık altında yer alacak olanlar Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

Fen Eğitiminde Etkileşimli Video Hazırlarken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Tema; Etkileşimli Video Hazırlarken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Kodlar	**Kaynaklar**	**f**	**f_T**
Özellikle işitme veya görme engelli öğrenciler için olmak üzere sesli, altyazılı ve görüntünün bir arada olması durumu	-	0	73

Öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte olması durumu	M1, M2, M5, M6, M7, M8, M9, M12, M13, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22	17
Etkileşimli veya etkileşimsiz özelliklere aynı anda sahip olabilme özelliği	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22	22
Yorumlama, kritik düşünme, problem çözme becerilerini kazandıracak nitelikte olması durumu	M1, M2, M5, M6, M7, M8, M9, M12, M13, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22	17
Videolar, katılımcıların paylaşmasına, izlemesine ve keşfetmesine olanak verecek nitelikte olmalı	M1, M2, M5, M6, M7, M8, M9, M12, M13, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22	17
Videolar hazırlanırken öğretmen tarafından; kesilebilir, yapıştırılabilir, yazı eklenebilir, ses eklenebilir istenilen formata dönüşecek şekilde tasarlanmalı	-	0

Tablo 2 incelendiğinde, özellikle işitme veya görme engelli öğrenciler için olmak üzere sesli, altyazılı ve görüntünün bir arada olması durumuna yer veren çalışmaların olmadığı görülmüştür. Ayrıca videolar hazırlanırken öğretmen tarafından; kesilebilme, yapıştırılabilme, yazı eklenebilme, ses eklenebilme ve istenilen formata dönüşecek şekilde tasarlamayabilme fırsat veren özelliklere yer veren videoların olmadığı ortaya çıkmıştır.

Videoların Fen Konularına Göre Dağılımı ve Çalışmanın Yöntemi Nasıldır?

İncelenen yayınlardan bu başlık altında yer alacak olanlar Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3.

Videoların Fen Konularına Göre Dağılımı

Tema; Kullanılan Fen Konuları

Kategoriler	**Kodlar**	**Kaynaklar**	**f**	**f_T**
Fen Bilimleri Alanları	Kimya Konusu	M1, M3, M18, M21,	4	9
	Fizik Konusu	M6, M7, M15, M17, M22	5	
	Biyoloji Konusu	-	0	
Konu Alanı Adı	Dünya ve Evren	M1, M6,	2	8
	Canlılar ve Yaşam	-	0	
	Fiziksel Olaylar	M7, M15, M17, M22	4	
	Madde ve Doğası	M17, M21,	2	

Tablo 3'e bakıldığında videoların, fen bilimleri alanlarından olan biyoloji konusunda kullanılmadığı görülmüştür. Aynı zamanda canlılar ve yaşam konu alanında da çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 4.

Gerçekleştirilen Çalışmalardan Kullanılan Yöntemler

Tema; Kullanılan Yöntemler

Kategoriler	**Kodlar**	**Kaynaklar**	**f**	**f_T**
Çalışmanın yöntemi	Nitel Çalışmalar	M4, M8, M10, M12, M13, M19, M20	7	22
	Nicel Çalışmalar	M1, M3, M5, M15, M17, M18	6	
	Nitel ve Nicel Birlikte Kullanılan Çalışmalar	M2, M6, M7, M9, M11, M14, M16, M21, M22	9	

Tablo 4' e bakıldığında çalışmalarda kullanılan yöntemlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tartışma

Çalışmanın amacı, Türkiye'de ki fen eğitiminde kullanılan etkileşimli videoların etkili tasarımı, geliştirilmesi ve uygulanması için literatürde yapılan çalışmaları analiz etmektir. Amaç doğrultusunda; "fen eğitiminde etkileşimli video hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir?" ve "videoların fen konularına göre dağılımı ve çalışmanın yöntemi nasıldır?" sorularına yanıt aranmıştır.

Çalışma sonucunda; etkileşimli videoların özellikleri, etkileşim butonunun olması durumu ve videoda olması gereken özellikler başlığı altında incelenmiştir.

Etkileşim butonun olması durumu incelendiğinde, M4, M6, M7, M8, M21 ve M22 çalışmalarının etkileşim butonu sayısının beşten fazla olduğu görülmüştür. Bu durum, incelenen çalışmalarda videolarda etkileşim butonu sayısının az olduğunu ortaya koymaktadır. Demirkan (2006)' nın, etkileşimli videoları, öğrencilere materyal içerisinde istedikleri şekilde ilerleyebilecekleri için fazlaca etkileşim imkânı sağlayabilen öğretim araçları olarak tanımlaması, etkileşim butonu sayısının az olduğu sonucunu desteklemektedir.

İncelenen çalışmalarda, etkileşimli videoları hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalara bakıldığında, işitme veya görme engelli öğrenciler için olmak üzere sesli, altyazılı ve görüntünün bir arada olması durumuna rastlanmamıştır. Ata'nın (2017) videolarda; sesli, altyazılı ve görüntülü özelliklerin bir arada olması, görme ve işitme engelliler için yararlı olabileceğini söylemesi bu özelliklerin etkileşimli videolarda da olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Etkileşimli videolar, bireylerin içeriğe bireysel erişmesini ve kontrol etmelerini sağlamaktadır (Kumar, 1991).

İşitme ve görme engelli öğrenciler için sesli, altyazılı ve görüntünün bir arada olması özelliklerinin yer almaması, bu öğrencilerin etkileşimli videoları gerektiği zaman kullanması hususunda yetersiz kalacak ve işlevini yerine getiremeyecektir (Ata, 2017).

Bir diğer özellik olan, etkileşimli veya etkileşimsiz özelliklere aynı anda sahip olma durumuna bütün çalışmalarda rastlanmıştır. Çalışmaların genelinin, yorumlama, kritik düşünme, problem çözme becerilerini kazandıracak olması ve katılımcıların paylaşmasına, izlemesine ve keşfetmesine olanak verecek nitelikte olması durumunun sebebi olarak, temelde videoların bu özelliklere sahip olması ve bu doğrultuda etkileşimli videolara da geçmesi olarak söylenebilmektedir. Videolar bu özelliklere sahip olduğunda, etkileşim unsurları eklendikten sonra etkileşimli videolar da bu özelliklere sahip olabilmektedir (Uğur & Okur, 2016).

Çalışmalarda, öğretmen tarafından; kesilebilir, yapıştırılabilir, yazı eklenebilir, ses eklenebilir gibi özelliklerin olmamasının sebebi olarak videoların hazırlandıktan sonra paylaşılabilmesi için internet ortamında bir link (bağlantı) oluşturulması, videoların düzenlenme hakkını gizli ve saklı tutmaktadır (Dikmen, 2018). Bu sebeple etkileşimli videolarda, kesme, yapıştırma, yazı ve ses ekleme gibi özellikler sadece oluşturan kişi tarafından eklenebilmektedir.

İncelenen çalışmalarda fen bilimleri konu alanlarından en fazla "Fiziksel Olayların" tercih edildiği görülmüştür. Bunun yanında fen bilimleri alanlarından fizik ve kimya dersinin en fazla tercih edildiği görülmüştür.

Fizik ve kimya derslerinin, neredeyse her ünitesinde soyut kavramlar yer almaktadır (Erşahan,2016). Fizik ve kimya derslerinin bu soyut yönü, öğrencilerin birçok konuyu kavramsal olarak anlayamamasına ve bu yüzden ezbere öğrenmesine neden olmaktadır (Gabel, Samuel & Hunn, 1987). Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi doğru zihinsel modellerin oluşturulması ile münkün olabilir (Erşahan,2016). Öğrenciler, fen konularını daha iyi öğrenmek için fen kavramları hakkında zihinsel modellere sahiptir (Russell, Kozma, Jones, Wykoff, Marx & Davis, 1997). Modellerin geliştirilmesinde kullanılabilecek birçok farklı öğretim yöntemi ya da tekniği vardır. Bunların başında gelen BİT, son yıllarda eğitim-öğretim ortamlarında sıkça kullanılmaktadır (Erşahan, 2016). BİT, öğrenme ortamlarında karşılaşılan; kimyasalların temini, deneyin gerçekleştirilmesindeki yüksek maliyet, deneyin hazırlanmasındaki kapsamlı hazırlık ve güvenlik sorunu gibi birçok zorluğu ortadan kaldırmaktadır (Russell, Kozma, Jones, Wykoff, Marx & Davis, 1997). Bu sebeple etkileşimli videolar fizik ve kimya konularının öğretilmesinde tercih edilmiştir (Demirkan, 2006).

Öneriler

Etkileşimli videolar ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, akademik başarı ve motivasyonu inceleyen çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu yüzden çalışma yapacak olan araştırmacılar, öğrenci başarısını artırmak için etkileşimli videolar kullanarak, bir derste tutum ve başarıyı nasıl değiştirdiğini araştırabilirler.

Kaynakça

Ata, A., (2017). Etkili Video Ders Çekim ve Tasarım Sürecinin İncelenmesi: Bir Model Önerisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Aytan, T. ve BAŞAL, A. (2015). English Öğretmen Adaylarının Web 2. 0 Araçlarının Yönelik Algılarının İncelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 10 (7), 149-166.

Bakla, A. (2017). Interactive Videos in Foreign Language Instruction: A New Gadget in Your Toolbox. *Mersin University Journal of the Faculty of Education,* 13(1), 124-137.

Ceyhun Y. ve Çağlayan, U. (1997), "Bilgi Teknolojileri Türkiye İçin Nasıl Bir Gelecek Hazırlamakta", Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Genel Yayın No: 361.

Çeken, R., & Tezcan, R. (2011). Fiziksel ve Kimyasal Değişmelerin Video Gösterimi ve Tartışma Yöntemi İle Öğretilmesinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 19(1), 221-228.

Dikmen, E. Ş. (2018). Yüksek Öğretim Kurumlarının Video Paylaşım Stratejileri:Türkiye'deki Üniversitelerin YouTube Kanalları Üzerine Bir İnceleme. *İlef Dergisi,* 5(2), 29-52.

Demirkan, S. M., (2006). İlköğretim 6. Sınıf Uzayı Keşfediyoruz Ünitesinin Etkileşimli Video Destekli öğretimi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Emirtekin, E., Polan, Ş., Kışla, T., & Dönmez, O. (2020, 03 06). Etkileşimli Eğitsel Video ve Başarı Testinin Geliştirilmesi: IP Adresi Kavramı Örneği. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, *9*(1), 42-51.

Erdemir, N., BAKIRCI, H., & Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Journal of Turkish Science Education*, *6*(3), 99-108.

Flick, L., & Bell, R. (2000). Preparing Tomorrow's Science Teachers to Use Technology: Guidelines for Science Educators. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 1*(1), 39-60.

Haughey, M., & Muirhead, B. (2005). The pedagogical and multimedia designs of learning objects for schools. Australasian Journal of Educational Technology, 21(4), 470–490.

Karaağaçlı, M. (2014). Açıköğretim Lisesi Yapısal İşleyiş Süreçlerinde Teknoloji Kullanımı ve Etkileşimli Teknolojiler Gereksinimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 250-264.

Kumar, D. David (1991). "Hypermedia: A Tool for STS Education?". *Bulletin of Science Technology & Society,* (11), 331-332.

Mehmet Karahan (2003), Eğitimde Bilgi Teknolojileri (Bilgisayar Kullanımının Eğitime Katkıları), s. 88.

Moreno, R. ve Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments special ıssue on interactive learning environments: Contemporary issues and trends. Educ. Psychol. Rev. (19), 309–326.

Pekdağ, B. (2005). Fen Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 86-94.

Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD,* 4(2), 52-64.

Russell, J. W., Kozma, R. B., Jones, T., Wykoff, J., Marx, N., & Davis, J. (1997). Use of simultaneous-synchronized macroscopic, microscopic, and symbolic representations to enhance the teaching and learning of chemical concepts. *Journal of Chemical Education,* 74(3), 330-334.

Sezer, B. (2018). Bilişim Teknolojilerinin Eğitime Kaynaştırılması: Önem, Engeller ve Ülkemizde Gerçekleştirilen Projeler. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

Şimşek, N. (1995). Eğitimde Yeni Teknolojiler. Eğitim Teknolojisine Giriş. Ankara: Önder Matbaacılık Bölüm III, 79-139.

Taban, Z. (2022). Voleybol Eğitiminde Etkileşimli Videoların Etkisi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). *Sinop Üniversitesi*, Sinop.

Tural, G. (2011). Animasyon, Video ve Kavram Karikatürünün Fizik Öğreniminde 5E Öğretim Modeli İle Üniversite Düzeyinde Kullanımı. *11th Internatıonal Educatıonal Technology Conference* (s. 1346-1354). İstanbul: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Uğur, S. & Okur, R. (2016). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Etkileşimli Video Kullanımı. *Açıköğretim Uygulamala rı ve Araştırmaları Dergisi, 2*(4), 104-126.

Yekta, M., & Arıcı, N. (2005). Mesleki ve teknik eğitimde çoklu ortam araçları kullanılmış web tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 144-153.

Hayat Bilgisi Dersi 2. Sınıf Konularının Temel Yaşam Becerileri ve Kök Değerler Açısından İncelenmesi

Ahmet AKKAYA
MEB

Nihat ÇALIŞKAN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Özet

Bu çalışma, Hayat Bilgisi dersi 2. sınıf ders kitabındaki konuların bir bütün olarak ele alınıp, kazanım ve konuların hem değerler hem de temel yaşam becerileri ile ilişkisinin incelenmiş olmasından dolayı diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu çalışma ile hayat bilgisi dersi 2. Sınıf konularının programda belirtilen temel yaşam becerileri ve kök değerlerle olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, tarama deseninde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu araştırmada, bulguların analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalardan sonra ikinci bir kodlayıcı tarafından veriler yeniden kodlanmış ve güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan kodlamalarda %93 benzerlik oranı elde edilmiştir. Araştırmanın verileri Ata Yayıncılığa ait Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders kitabından elde edilmiştir. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde hem temel yaşam becerilerinin hem de kök değerlerin konularla ilişkilendirilme düzeylerinde dengesizlik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bazı konuların hiçbir temel yaşam becerisi ve kök değer ile ilişkilendirilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, konular ile en fazla ilişkilendirilen temel yaşam becerilerinin kurallara uyma, sağlığını koruma ve işbirliği becerisi olduğu, en az ilişkilendirilen ve hatta sadece bir ilişki belirlenen temel yaşam becerilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, girişimcilik, kariyer bilinci geliştirme, sorun çözme, sosyal katılım ve zaman yönetimi becerileri olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk değeri belirgin bir şekilde konularla en çok ilişkilendirilen kök değer iken yardımseverlik, saygı ve öz denetim değerlerinin de en çok ilişkilendirilen değerler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adalet, dostluk, sabır, vatanseverlik ve dürüstlük değerlerinin konularla en az ilişkilendirilen kök değerler olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul 2. sınıf, kök değerler, ders kitabı, temel yaşam becerileri

Giriş

Bireylerin yaşadıkları toplum içinde gündelik ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, topluma hızlı ve kolayca adapte olabilmeleri, etkili ve sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilmeleri, yaşanılan toplumun değerlerini bilerek bunlara uygun davranışlar sergilemeleri açısından temel yaşam becerileri ile kök değerlerin öğrenilmiş, kazanılmış ve benimsenmiş olmasının hem önemli hem de gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca değişimin çok hızlı ve sürekli olduğu bu çağda değişen ve gelişen temel yaşam becerilerinin de hızlı bir şekilde kazanılması zorunlu hale gelmektedir.

Yaşam becerileri, kişilerin hayatlarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için sorumluluklarına ilişkin doğru kararlar alabilmesi ve karşılaştığı durumlara ilişkin uygun davranışı seçebilmeleri ile ilgilidir (World Health Organization [WHO], 1997). 21. yüzyıl öğrenme çerçevesi kapsamında ele alınan problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, etkili iletişim, inovasyon, esneklik ve uyum, liderlik, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik, sorumluluk, öz yönelim, bilgi-teknoloji-medya okuryazarlığı gibi beceriler, kazanılması gerekli bu becerilerin temel noktalarını oluşturmaktadır (Gelen, 2017). Değer ise bir toplum, inanç, ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlanmaktadır (Çelikkaya, 1996). İnformal olarak temel yaşam becerileri ile değerlerin öğretimi, öğrenimi ve kazanılması okul öncesi dönemde genellikle tesadüfü bir şekilde gerçekleşmekle birlikte, formal olarak temel yaşam becerileri ile değerlerin öğretimi ve kazanılması sistematik, düzenli ve bir disiplin kapsamında ilkokulların 1. sınıfı ile başlamaktadır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu incelendiğinde ilköğretim kurumlarının amaç ve görevlerinden birisinin de her Türk çocuğunun iyi bir vatandaş olması için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak ve çocukları milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973). Bu amaç ve görevlerin yerine getirilmesine öncülük edecek istendik davranışlar ise eğitim ve öğretim programları ile belirlenmektedir.

İlkokulların ilk 3 sınıfında okutulan hayat bilgisi dersleri, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda çocukların hayata hazır hale gelmesi, temel yaşam becerilerini kazanması ve kök değerleri öğrenmesi açısından önemli bir misyon üstlenmektedir. Hayat bilgisi dersi, bilgi açısından sosyal bilimler ile doğa bilimlerinden temellenmiş, çocuk gelişimine uygun tasarlanmış, mümkün olduğunca yaşama yönelik ve somut bir şekilde işlenip öğrencilerin etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşamalarına öncülük eden ve bununla birlikte ortaokul derslerinin de temelini atan bir programdır

(Baysal, 2006). En genel ifade ile tüm bu yaşam becerileri ile değerler eğitiminin temelleri ilkokullarda ve hayat bilgisi dersleri ile atılmaktadır.

İlkokulların 1, 2 ve 3. sınıflarında okutulan hayat bilgisi dersinin temellerinin sosyal bilimler ve fen bilimlerine dayandığı ve bu iki temel alanın bütünleşmesi sonucu ortaya çıktığı söylenebilir. Ancak bu dersin kapsamı bununla da sınırlı değildir. Hayat bilgisi dersi toplumsal bilimler, doğa bilimleri, düşünce ve değerler ile sanat alanlarını kapsamakla birlikte, bu kapsam tüm alanlar için aynı ölçüde ve eşit ağırlıkta değildir (Aladağ, 2016; Çelik, 2020; Sönmez, 2005). Hayat bilgisi dersinin kapsamı yaşamın tüm alanlarına ait özellikleri yansıtılabilecek nitelikte olup konular arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Çünkü konuların temeli toplum, doğa ve insandır (Akınoğlu, 2005). 2018 hayat bilgisi öğretim programında, öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlik Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. Bununla birlikte temel yaşam becerileri ve ‘’kök değerler’’ program kapsamında açıklanmıştır.

Programda yer alan kök değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirtilmiştir. Yine programda temel yaşam becerileri araştırma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, değişim ve sürekliliği algılama, dengeli beslenme, doğayı koruma, girişimcilik, gözlem, iletişim, iş birliği, karar verme, kariyer bilinci geliştirme, kaynakların kullanımı, kendini koruma, kendini tanıma, kişisel bakım, kurallara uyma, mekânı algılama, milli ve kültürel değerleri tanıma, öz yönetim, sağlığını koruma, sorun çözme, sosyal katılım, zaman yönetimi olarak sıralanmıştır (MEB, 2018).

İlkokulların 2. sınıflarında haftalık 4 saat olarak okutulan hayat bilgisi dersi için programda 50 kazanım yer almaktadır. Okulumuzda hayat ünitesinde 11, evimizde hayat ünitesinde 9, sağlıklı hayat ünitesinde 7, güvenli hayat ünitesinde 6, ülkemizde hayat ünitesinde 8 ve doğada hayat ünitesinde 9 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2018). Programda yer alan her bir kazanım ders kitaplarında sadece bir konu ile ilişkilendirilmiş ve 50 konu farklı bir başlık altında ders kitaplarında verilmiştir. Programda yer alan kazanımların ve bu kazanımları vermeye yönelik hazırlanan konuların, programda belirtilen temel yaşam becerilerini ve değerleri kapsaması, bunlarla ilişkili olması, yaşam becerileri ile değerleri kazandırma açısından işlevsel olması, programın ve ders kitaplarının amacına hizmet edebilmesi açısından önemlidir.

Bu çalışma ile hayat bilgisi dersi konularının, programda belirtilen temel yaşam becerileri ve kök değerler ile olan ilişkisinin ortaya çıkarılmasının araştırmacılara, programın uygulayıcısı olan öğretmenlere, program ve ders kitabını hazırlayan komisyonlara farklı bir bakış açısı kazandıracağı öngörülmektedir.

Bu çalışma ile hayat bilgisi dersi 2. sınıf konularının programda belirtilen temel yaşam becerileri ve değerlerle olan ilişkisinin incelenmesi amacına yönelik olarak aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır. Bu doğrultuda;

1. Hayat Bilgisi Dersi 2. Sınıf Ders Kitabı’nda yer alan konuların ilişkili olduğu temel yaşam becerileri hangileridir?
2. Hayat Bilgisi Dersi 2. Sınıf Ders Kitabı’nda yer alan konuların ilişkili olduğu kök değerler hangileridir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, doküman incelemesine göre tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi bir biçimde ortaya konulması için nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizi, yazılı ve görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Doküman inceleme, araştırma konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir (Cansız Aktaş, 2015). Doküman analizi, metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelime ve kavramları belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek çıkarımda bulunurlar (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırma kapsamında doküman incelemesi ile resmi ilkokullarda okutulan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz dağıtılan Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı (Ata Yayıncılık) analiz edilerek, programda ifade edilen temel yaşam becerileri ile kök değerlerin hangi kazanım ve konularla ilişkilendirildiği, temel yaşam becerileri ile değerlere konularda ne ölçüde yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında, 2. sınıf hayat bilgisi öğrenci ders kitabında yer alan konuların ilişkili olduğu temel yaşam becerileri ve değerlerin belirlenmesi amacıyla doküman analizi kontrol formu geliştirilmiştir. Kontrol listeleri eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından birisidir. Kontrol listeleri ile davranışlar alt alta yazılarak, ölçütler gerçekleşme düzeylerine göre değerlendirilir (Başol, 2015). Belgesel taramada başarılı olmanın temel koşulu, taramanın iyi bir kayıt sistemi ile yürütülmesidir (Karasar, 2015). Geliştirilen kontrol formu

iki boyutlu olarak hazırlanmış, satırlarda kazanım ile konulara, sütunlarda ise temel yaşam becerileri ile değerlere yer verilmiştir. Kontrol formu hazırlanırken, hayat bilgisi dersi öğretim programı ile Ata Yayıncılığa ait 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı incelenmiş ve kazanım ile konular bu doğrultuda yazılmıştır. Ayrıca temel yaşam becerileri ile kök değerlerin belirlenmesinde, programda yer alan temel yaşam becerileri ile kök değerler referans alınmıştır.

Araştırma Verilerinin Toplanması ve Süreç

Araştırmanın verileri mevcut dokümanlardan elde edilmiştir. Dokümanlar nitel olarak yürütülen çalışmalarda önemli bir veri kaynağıdır (Cansız Aktaş, 2015). Bu çerçevede araştırmanın temel verileri Ata Yayıncılığa ait Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders kitabından elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, nitel veri analiz yöntemlerinden birisi olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde benzer veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya düzenlenir, yorumlanır ve içerik analizi veriden örneklem seçme, kategori geliştirme, analiz birimi saptama ve sayısallaştırma olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma verilerinin analizinde, belirlenen araştırma problemlerinin sırası gözetilmiştir. Bu kapsamda öncelikle hayat bilgisi dersi 2. sınıf konularının hangi temel yaşam becerileri ile ilişkili olduğu belirlenmiş, daha sonra da konuların kök değerler ile ilişkisi tespit edilmiştir.

Temel yaşam becerileri ile değerler, programda belirtilen 23 beceri ve 10 kök değer ile sınırlandırılmıştır. Temel yaşam becerileri ile değerlerin konular ile ilişkisi belirlenirken ders kitabında yer alan konulardaki metinler, görseller, hazırlık soruları, etkinlikler ve ölçme değerlendirmeye yönelik unsurlar bir bütün olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda, temel yaşam becerileri ile değerlerin konularda hem doğrudan hem de dolaylı olarak ilişkilendirilme durumları analiz edilmiş ve kodlamalar bu yönüyle yapılmıştır.

Araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalardan sonra sınıf öğretmenliği alanında 12 yıllık deneyime sahip ve eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapmış ikinci bir kodlayıcı tarafından veriler yeniden kodlanmış ve güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Bilindiği üzere kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanması, nitel araştırmaların güvenirliğini artırmaktadır (Creswell, 2013; Fraenkel ve Wallen, 2008). Kodlayıcılar arası görüş birliği hesaplamasında [görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)*100] formülü ile elde edilen değerin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırma kapsamında yapılan kodlamalarda %93 benzerlik oranı elde edilmiştir. Bu sonuca bakılarak da çalışmanın güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Üzerinde görüş birliğine varılamayan maddeler araştırmacı ve ikinci kodlayıcı tarafından tartışılmış ve görüş birliğine varıldıktan sonra gerekli düzenleme yapılarak temel yaşam becerileri ve değerler ile olan ilişkisi belirlenmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı'nda yer alan konuların programda belirtilen temel yaşam becerilerinden hangisi ya da hangileri ile ilişkili olduğu içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, konuların ilişkili olduğu temel yaşam becerilerine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Konuların Temel Yaşam Becerileri İle İlişkisi

Konular	İlişkili Olduğu Temel Yaşam Becerisi
Farklıyım	Kendini Tanıma
Bireysel Farklılıklarım	Kendini Tanıma
Ders Programına Uyarım	Öz Yönetim
Kararlara Katılırım	İş Birliği, Kurallara Uyma
Okulumun Yeri	Mekânı Algılama
Özenli Kullanabilirim	Kaynakların Kullanımı

Grupla Çalışma Kurallarına Uyarım	İş Birliği, Kurallara Uyma
Nasıl Söylerim	İletişim
Nasıl Dinlemeliyim	İletişim, Kurallara Uyma
Oyun Kurallarına Uyarım	İş Birliği, Kurallara Uyma, Sorun Çözme
Paramı Bilinçli Harcarım	Karar Verme, Kaynakların Kullanımı, Öz Yönetim
Akrabalarım	Araştırma
Akrabalık İlişkilerim	İş Birliği
Adresimi Biliyorum	Mekânı Algılama
Evde Neler Yaparım	İş Birliği, Kurallara Uyma
Kararlara Katılırım	Karar Verme
Tasarrufluyum	Kaynakların Kullanımı
Yardımcı Olalım	İş Birliği
Zamanı Planlayabilirim	Öz Yönetim, Zaman Yönetimi
İstek Ve İhtiyaçlarım	Karar Verme, Öz Yönetim
Sağlıklı Büyüyelim	Kişisel Bakım, Sağlığını Koruma
Öğün Listem	Dengeli Beslenme, Sağlığını Koruma
Yemekte Görgü Kurallarına Uyarım	Kurallara Uyma
Kendimizi Ve Çevremizi Temiz Tutalım	Doğayı Koruma, Kişisel Bakım, Sağlığını Koruma
Sağlığım İçin Çalışanlar	Kariyer Bilinci Geliştirme, Sağlığını Koruma
Mevsimine Uygun Beslenirim	Değişim ve Sürekliliği Algılama, Dengeli Beslenme, Sağlığını Koruma
Uygun Kıyafet Seçerim	Değişim ve Sürekliliği Algılama, Sağlığını Koruma
Ulaşım Türleri	-
Yolculukta Güvenlik Kurallarına Uyarım	Kendini Koruma, Kurallara Uyma
Trafikte Yardımcı Olalım	İletişim
Acil Durum Telefonunu Bilirim	İletişim
Güvenli Kullanırım	Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma, Kendini Koruma, Sağlığını Koruma
Oyun Araçlarını Güvenli Kullanırım	Kendini Koruma, Kurallara Uyma

Türkiye'm Nerede	Mekânı Algılama
Bayrağım Ve İstiklal Marşı	Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma
Atatürk'ün Çocukluğunu Araştırıyorum	Araştırma, Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma
Milli Gün Ve Bayramlarımız	Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma
Dini Gün Ve Bayramlarımız	Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma
Kültürel Mirasımız	İş Birliği, Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma
Ülkemizde Yaşayan Farklı Kültürdeki İnsanlar	İletişim, Sosyal Katılım
Üretim Faaliyetlerimiz	Araştırma
Bitki Ve Hayvanların Yaşamı	-
Bitki Yetiştirelim Hayvan Besleyelim	Doğayı Koruma, Gözlem
Doğa Ve İnsan Yaşamı	Değişim ve Sürekliliği Algılama
Geri Dönüşüm	Doğayı Koruma, Girişimcilik, Kaynakların Kullanımı
Doğa Olayları	Değişim ve Sürekliliği Algılama
Doğal Afetleri Bilirim	-
Doğa Olayları Ve Doğal Afetlere Önlemler Alalım	Kendini Koruma, Kurallara Uyma
Yönleri Gösteririm	Gözlem
Dünyanın Şekil Ve Hareketlerinin Yaşamımıza Etkileri	Değişim ve Sürekliliği Algılama

Tablo 1 incelendiğinde, Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı'nda yer alan konulardan 3 konunun hiçbir temel yaşam becerisi ile ilişkili olmadığı, 6 konunun 3 farklı temel yaşam becerisi ile ilişkilendirildiği, 17 konunun 2 farklı temel yaşam becerisi ile ilişkilendirildiği ve 24 konunun ise sadece 1 tane temel yaşam becerisi ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Temel yaşam becerilerinin hayat bilgisi dersi 2. sınıf konuları ile ilişkilendirilme sayısına ilişkin bulgular Tablo 2'te verilmiştir.

Tablo 2.

Temel Yaşam Becerilerinin Konular ile İlişkilendirilme Sayısı

Temel Yaşam Becerileri	(f)
Araştırma	3
Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma	1
Değişim ve Sürekliliği Algılama	5
Dengeli Beslenme	2
Doğayı Koruma	3

Girişimcilik	1
Gözlem	2
İletişim	5
İş Birliği	7
Karar Verme	3
Kariyer Bilinci Geliştirme	1
Kaynakların Kullanımı	4
Kendini Koruma	4
Kendini Tanıma	2
Kişisel Bakım	2
Kurallara Uyma	9
Mekânı Algılama	3
Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma	5
Öz Yönetim	4
Sağlığını Koruma	7
Sorun Çözme	1
Sosyal Katılım	1
Zaman Yönetimi	1
TOPLAM	**76**

Tablo 2'de görüldüğü üzere, konularla ilişkili olan temel yaşam becerilerinin ilişkilendirme sayısının en yüksekten en aza doğru sırasıyla kurallara uyma *(f=9)*, iş birliği *(f=7)*, sağlığını koruma *(f=7)*, değişim ve sürekliliği algılama *(f=5)*, iletişim *(f=5)*, milli ve kültürel değerleri tanıma *(f=5)*, kaynakların kullanımı *(f=4)*, kendini koruma *(f=4)*, öz yönetim *(f=4)*, araştırma *(f=3)*, doğayı koruma *(f=3)*, *karar verme (f=3)*, mekânı algılama *(f=3)*, dengeli beslenme *(f=2)*, gözlem *(f=2)*, kendini tanıma *(f=2)*, kişisel bakım *(f=2)*, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma *(f=1)*, girişimcilik *(f=1)*, kariyer bilinci geliştirme *(f=1)*, sorun çözme *(f=1)*, sosyal katılım *(f=1)* ve zaman yönetimi *(f=1)* olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı'nda yer alan konuların programda belirtilen kök değerlerden hangisi ya da hangileri ile ilişkili olduğu içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, konuların ilişkili olduğu kök değerlere ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Konuların Kök Değerler ile İlişkisi

Konular	İlişkili Olduğu Kök Değerler
Farklıyım	-
Bireysel Farklılıklarım	Saygı, Yardımseverlik
Ders Programına Uyarım	Sorumluluk
Kararlara Katılırım	Saygı
Okulumun Yeri	-
Özenli Kullanabilirim	Sorumluluk
Grupla Çalışma Kurallarına Uyarım	Adalet, Dürüstlük, Sabır, Saygı, Sevgi, Sorumluluk
Nasıl Söylerim	Öz Denetim
Nasıl Dinlemeliyim	Saygı
Oyun Kurallarına Uyarım	Öz Denetim, Dürüstlük
Paramı Bilinçli Harcarım	Sorumluluk, Öz Denetim
Akrabalarım	-
Akrabalık İlişkilerim	Saygı, Sevgi, Yardımseverlik
Adresimi Biliyorum	Öz Denetim, Sorumluluk
Evde Neler Yaparım	Sorumluluk, Yardımseverlik
Kararlara Katılırım	Saygı
Tasarrufluyum	Sorumluluk
Yardımcı Olalım	Yardımseverlik
Zamanı Planlayabilirim	Sorumluluk, Öz Denetim
İstek Ve İhtiyaçlarım	Öz Denetim
Sağlıklı Büyüyelim	Sorumluluk
Öğün Listem	-
Yemekte Görgü Kurallarına Uyarım	Sorumluluk
Kendimizi Ve Çevremizi Temiz Tutalım	Sorumluluk
Sağlığım İçin Çalışanlar	-
Mevsimine Uygun Beslenirim	-

Uygun Kıyafet Seçerim	-
Ulaşım Türleri	-
Yolculukta Güvenlik Kurallarına Uyarım	Sorumluluk
Trafikte Yardımcı Olalım	Yardımseverlik
Acil Durum Telefonunu Bilirim	Sorumluluk
Güvenli Kullanırım	Sorumluluk
Oyun Araçlarını Güvenli Kullanırım	Sorumluluk
Türkiye'm Nerede	-
Bayrağım Ve İstiklal Marşı	Vatanseverlik
Atatürk'ün Çocukluğunu Araştırıyorum	-
Milli Gün Ve Bayramlarımız	Vatanseverlik
Dini Gün Ve Bayramlarımız	Yardımseverlik, Dostluk
Kültürel Mirasımız	Yardımseverlik
Ülkemizde Yaşayan Farklı Kültürdeki İnsanlar	Saygı, Yardımseverlik
Üretim Faaliyetlerimiz	-
Bitki Ve Hayvanların Yaşamı	-
Bitki Yetiştirelim Hayvan Besleyelim	Sorumluluk
Doğa Ve İnsan Yaşamı	-
Geri Dönüşüm	Sorumluluk
Doğa Olayları	-
Doğal Afetleri Bilirim	-
Doğa Olayları Ve Doğal Afetlere Önlemler Alalım	Sorumluluk
Yönleri Gösteririm	-
Dünyanın Şekil Ve Hareketlerinin Yaşamımıza Etkileri	-

Tablo 3 incelendiğinde, Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı'nda yer alan konulardan 17 konunun hiçbir kök değer ile ilişkili olmadığı, 10 konunun birden fazla farklı kök değer ile ilişkilendirildiği, 23 konunun ise 1 tane kök değer ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Kök değerlerin hayat bilgisi dersi 2. sınıf konuları ile ilişkilendirilme sayısına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Kök Değerlerin Konular İle İlişkilendirilme Sayısı

Kök Değerler	(f)
Adalet	1
Dostluk	1
Dürüstlük	2
Öz Denetim	6
Sabır	1
Saygı	7
Sevgi	2
Sorumluluk	18
Vatanseverlik	2
Yardımseverlik	8
TOPLAM	**48**

Tablo 4'te görüldüğü üzere, konularla ilişkili olan kök değerlerin ilişkilendirme sayısının en yüksekten en aza doğru sırasıyla sorumluluk *(f=18),* yardımseverlik *(f=8),* saygı *(f=7),* öz denetim *(f=6),* dürüstlük *(f=2),* sevgi *(f=2),* vatanseverlik *(f=2),* adalet *(f=1),* dostluk *(f=1),* sabır *(f=1)* olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak elde edilen bulgular doğrultusunda; hayat bilgisi 2. sınıf ders kitabında yer alan 50 konudan 3 tanesinin hiçbir temel yaşam becerisi ile ilişkilendirilmediği belirlenirken, 47 konunun en az bir tane temel yaşam becerisi ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca konular ile en fazla ilişkilendirilen temel yaşam becerilerinin kurallara uyma, sağlığını koruma ve işbirliği becerisi olduğu, en az ilişkilendirilen ve hatta sadece bir ilişki belirlenen temel yaşam becerilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, girişimcilik, kariyer bilinci geliştirme, sorun çözme, sosyal katılım ve zaman yönetimi becerileri olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte programda belirtilen 23 temel yaşam becerisinin en az bir defa bir konu ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında, temel yaşam becerilerinin konularla ilişkilendirilmesinin dengeli olmadığı ve hatta temel yaşam becerileri ile ilişkilendirilmemiş konulardan dolayı programın, amaçlarından birisi olan temel yaşam becerilerini kazandırma amacına tam olarak hizmet edemeyeceği söylenebilir. Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmada Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın bazı kazanımlarının bazı hiçbir temel yaşam becerisi ile ilişkili olmadığı, kazanımların temel yaşam becerilerine eşit dağılmadığı sonucu bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak elde edilen bulgular doğrultusunda; ders kitabındaki konulardan 17 tanesinin hiçbir kök değer ile ilişkili olmadığı, bazı konuların sadece bir kök değer ile bazı konuların ise birden fazla kök değerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sorumluluk değeri belirgin bir şekilde konularla en çok ilişkilendirilen kök değer iken yardımseverlik, saygı ve öz denetim değerlerinin de en çok ilişkilendirilen değerler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adalet, dostluk, sabır, vatanseverlik ve dürüstlük değerlerinin konularla en az ilişkilendirilen kök değerler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte programda belirtilen 10 kök değerin en az bir defa bir konu ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında kök değerlerin konularla ilişkilendirilme sayılarının dengesiz olduğu söylenebilir. Ayrıca bazı konuların hiçbir kök değerle ilişkilendirilmemiş olmasının değer öğretiminin eksik kalacağı ve programın değer öğretimi amacına kısmen ulaşabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte ilişkilendirilme sayısı az olan değerlerin öğretiminin zorlaşacağı ve pekiştirilmesinde de sorunların yaşanacağı söylenebilir. Hatay Uçar ve Çetinkaya (2021) tarafından yapılan ilkokul hayat bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi

konulu çalışmada, hayat bilgisi ders kitaplarındaki konuların en fazla ilişkilendirildiği değerlerin sırasıyla sorumluluk, dostluk, saygı, özdenetim ve vatanseverlik değerleri olduğu, en az ilişkilendirilen değerlerin ise dürüstlük, sabır ve adalet olması sonucu bu çalışmanın sonuçlarını da önemli ölçüde desteklemektedir. Ayrıca Esemen (2019) tarafından yapılan çalışmada 3. Sınıf hayat bilgisi kazanımlarının en fazla ilişkilendirildiği kök değerlerin sırasıyla sorumluluk, vatanseverlik ve öz denetim olduğu, adalet, dürüstlük ve dostluk değerlerinin kazanımlarda yeterli düzeyde bulunmadığı sonucu bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yine aynı şekilde Erbaş ve Başkurt (2021) tarafından yapılan evrensel yayınlarına ait Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı'ndaki değerlerin incelendiği çalışmada, kitapta en fazla yer alan değerlerin sorumluluk, öz denetim ve yardımseverlik olması da bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına göre program ve ders kitaplarına yönelik öneriler şunlardır:

- Programın hazırlanma ya da revizyon sürecinde, temel yaşam becerileri ile kök değerler programdaki kazanım ve ders kitabındaki konular ile dengeli bir dağılım gözetilerek düzenlenebilir.
- Her kazanım veya konunun en az bir temel yaşam becerisi ve kök değer ile ilişkili olması için gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- Programı uygulayıcılara rehberlik etmesi açısından kazanım ve konuların hangi temel yaşam becerisi ve kök değerle ilişkilendirildiği programı ve ders kitabını hazırlayanlar tarafından belirtilebilir.
- Bu çalışmanın sonuçlarına araştırmacılara yönelik öneriler şunlardır:
- 1. ve 3. sınıf ders kitaplarındaki konuların da temel yaşam becerileri ve değerler ile olan ilişkisi incelenebilir.

Kaynakça

Akınoğlu, O. (2005). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1-15). Ankara: Pegem A.

Aladağ, S. (2016). Hayat bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (1-21). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Baysal, N.Z. (2006). Hayat bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. Cl Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (2-17). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage

Çelik, Ö. (2020). Hayat bilgisi dersinin amacı, kapsamı ve içeriği. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde (2-19). Ankara: Pegem Akademi.

Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Erbaş, A.A. & Başkurt, İ. (2021). Hayat bilgisi öğretim programındaki değerlerin hayat bilgisi ders kitaplarına yansıma durumu. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23 *(3),* 785-813.

Fraenkel, J.R, & Wallen, N.E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw-Hill Higher Education.

Gelen, İ. (2017). P21 – program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinler Arası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1 *(2),* 15-29.

Hatay Uçar, F. & Çetinkaya, S. (2021). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi,* 2 *(2),* 275-291.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

MEB. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326 (17.09.2021)

Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf (02.11.2021).

Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

World Health Organization (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland.

Yetimoğlu, P. (2022). *İlkokul hayat bilgisi 2. sınıf ders kitabı*. Ankara: Atat Yayıncılık.

Yıldırım, G. (2020). *İlkokul düzeyinde öğrencilere kazandirilmasi gerekli temel yaşam becerilerinin hayat bilgisi dersi bağlaminda analizi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Informal Learning Spaces: The Case of Akdeniz University

Evrim ÇETİNKAYA-YILDIZ
Akdeniz University

Seval APAYDIN
Akdeniz University

Filiz KESER ASCHENBERGER
University for Continuing Education Krems

Abstract

Problem statement: Participating in learning activities in informal learning spaces is an important factor for higher education students' learning experiences, yet there is a need for research providing a comprehensive view of informal learning spaces and how these spaces are used by university students. *Purpose of Study:* This study aims to understand students' usage and satisfaction of informal learning spaces and barriers for accessing these learning spaces on the campus of Akdeniz University according to learning activity (focused vs collaborative). *Method:* This study adopted a cross-sectional survey method to provide a good picture concerning the informal learning places on campus from the students' perspective. Online survey developed by the researchers was used to collect data. *Findings and Results:* Findings revealed that most popular places for focused learning activities were the place of living, library, student lounges/working spaces, the seminar rooms, and the outdoor places on campus. Most popular places for collaborative learning were the place of living, canteen areas, outdoor spaces, and the seminar rooms. Students were not completely satisfied with the informal learning spaces provided on the campus. *Discussion, Conclusions and Recommendations:* Findings of the study are parallel with the existing literature. Based on the findings, it is recommended to increase the number of informal learning spaces catering different needs of the students for different types of learning activities.

Keywords: Informal learning spaces, collaborative learning, satisfaction, learning environment, higher education.

Introduction

Covid-19 pandemic forced higher education institutions (HEIs) to transform teaching and learning activities to a large extent to online learning. While digital technologies enabled many students to continue their studies during the pandemic, it also proved a barrier for others as the digital and online learning activities led millions of students to drop out due to digital divide and other structural barriers (UNESCO, 2021). This dramatic rise of online, distance and blended learning in higher education has increased the extent and variation of learning activities, which take place outside of formal learning spaces, including synchronous/ asynchronous and individual/collaborative online learning activities, in which students participate while they are physically in different locations. Current studies show that lack of a convenient learning place has been a barrier for students to participate in education during the pandemic (Baticulon et al., 2021; Kapasia et al., 2020). Thus, as Keser Aschenberger and her colleagues (2022) indicated that the place in which students participate in the online learning activities and their learning environment during the digitally supported learning activities has emerged as an important factor for student learning activities.

Recent research findings provide broad evidence on the impact of physical learning environments on learners' health, well-being and performance (Higgins et al., 2005; Melhuish, 2011; Sivunen et al., 2014). These findings are increasingly being considered in the design and management of formal campus learning spaces, like seminar rooms or lecture halls. Although it is known that students spend more time in informal learning spaces than formal learning spaces (Berman, 2020), informal learning spaces are only lately coming into focus. Informal and non-conventional learning spaces which can be categorized as places provided by university, by third party or personally provided (e.g., informal campus spaces, home learning environments, public spaces, learning cafés, public transport, outdoor spaces, public libraries, cafés) are thus taking on a new relevance and significant importance in the context of lifelong learning. Moreover, these are spaces "where students meet, without teacher supervision, usually outside of scheduled class time" (Ellis and Goodyear, 2016, p. 167). Ellis and Goodyear (2016) developed a model to examine the learning spaces at the higher education institutions based on a review of previous studies (See Figure 1). This three-dimensional model is useful to identify the variety and characteristics of learning spaces at the higher education institutions in which each segment represents the focus of previous studies. For this study we examine the physical informal learning spaces provided by university, third parts and students.

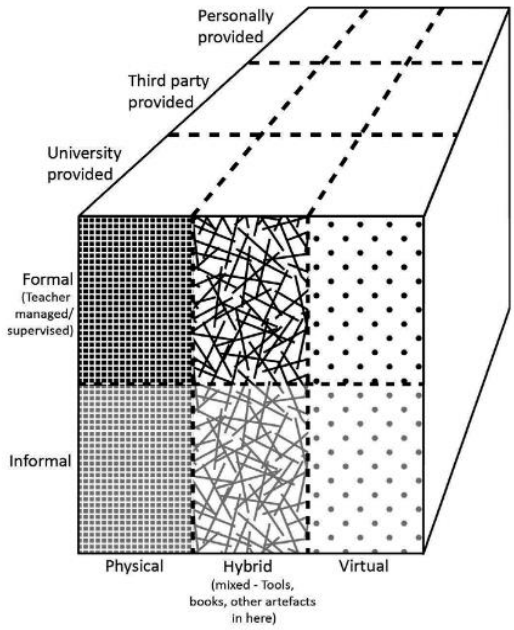


Figure 1. *Three-dimensional model of field of research on university learning spaces (Ellis & Goodyear, 2016, p. 165).*

Another model that aims to provide a comprehensive view on learning spaces at higher education institutions is developed by Wilson (2009). Wilson's model (2009) called "The Places for Learning Spectrum" adopts a student-centric approach combining three components:

- the types of physical spaces to support learning;
- the various communities of people who support learning (staff, peers, community);
- learning modalities to enable learning for different student outcomes (p. 20).

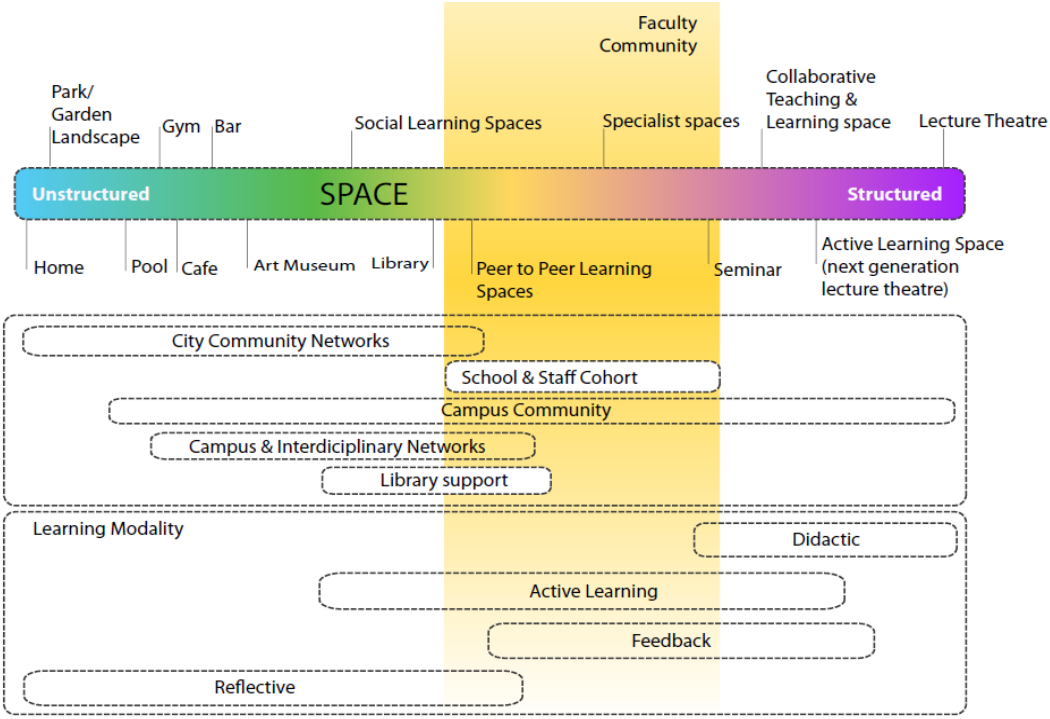


Figure 2. *Model of Places for Learning Spectrum (Wilson, 2009, p. 20).*

Wilson (2009) uses the continuum based on level of structure rather than a clear distinction between formal and informal dimension. Figure 2 indicates this continuum of learning spaces from structured to unstructured while relating these places

to learning modalities and different communities which is more useful for understanding the usage of learning spaces by different communities at the higher education institutions. The physical structure of the learning spaces can highly affect the learning modality and activity that can take place in that space (Radcliffe, 2009). Previous research investigating informal learning spaces target mainly the libraries and design considerations of the spaces. Student perspectives (e.g., Wu et al., 2021), and preferences (e.g., Lee & Looker, 2020) in relation to informal learning spaces have been under-researched. Moreover, there is little information available on which barriers exist in accessing informal learning spaces for different student groups, depending on socio-economic background, gender, age, disabilities, family responsibilities and geographical location.

With this paper, we address the informal learning space at the higher education institutions (in and around the campus) and aim to understand the usage, satisfaction and barriers related to informal learning spaces from the perspective of students.

Our research questions guiding the study are:

1. What type of informal learning spaces do students use for their focused learning activities?
2. What type of informal learning spaces do students use for their collaborative learning activities?
3. What are the barriers for students in accessing informal learning spaces on campus?
4. What is the level of satisfaction of students with informal learning spaces on campus for focused learning activities and collaborative learning activities?
5. How do students differ on satisfaction with informal learning spaces for focused and collaborative learning by gender and place of living?

Method

Research Design

This study adopts a cross-sectional survey design (Creswell, 2012) to provide a good picture concerning the informal learning places on campus. An online survey was used to collect data in the spring semester of 2021-2022 academic year at Akdeniz University.

Participants

In this research, purposive sampling technique was used as a sampling procedure (Fraenkel et al., 2012), and 334 (59% female, 39% male) students from Akdeniz University participated in the study. Demographic variables including gender, age, degree, the field of the study and the place of living were presented in Table 1.

Table 1.

Demographic Variables of the Participants.

Demographics		*f*	*%*
Gender	F	195	59.1
	M	130	39.4
	Diverse/prefer not to say	5	1.5
Age	18-20	87	26
	21-25	228	68.3
	26-30	15	4.5
	31-35	2	.6
	36-45	2	.6
Degree	Associate degree	61	18.3

	Bachelor's degree	259	77.8
	MS/PhD	13	3.9
Field of the study	Education	98	29.3
	business, administration, and law	67	20.1
	Health and welfare	63	18.9
	Engineering, manufacturing, and construction	51	15.3
	Social sciences, journalism, and information	34	10.2
	Information and communication technologies	20	6
	Natural sciences, mathematics, and statistics	13	3.9
	Arts and Humanities	14	4.2
	Services	19	5.7
	Agriculture, Forestry, Fisheries and Veterinary	4	1.2
	Others	23	6.9
Place of living	Student dormitory	196	58.7
	Sharing a flat	58	17.4
	At parents'/relative's house	55	16.5
	In a flat alone	10	3
	Room for sublease	8	2.4
	With my partner/spouse	7	2.1

As it is seen in the table, the majority of the participants are female, and study at bachelor's degree programs. Our data showed that 94% of the participants are between 18- 25 years of age and majority of the students in our sample study at educational sciences, while a small number of students study agriculture, forestry, fishery and veterinary. The majority of the students (58.7%), live in students' dormitory, share a flat (17.4%) or live with their parents (16.5%).

Data Collection Instruments

The Informal Learning Spaces Questionnaire including a demographic information form developed by the researchers, were used as data collection tools.

Informal learning spaces questionnaire. The questionnaire consists of 18 questions on availability, accessibility, and satisfaction of focused and collaborative informal learning spaces in which students indicate their opinions on a 6-point Likert-type scale.

Table 2.

Cronbach Alpha Values of the Scales for Satisfaction with Informal Learning Spaces

Instruments	Number of the items	Cronbach's alpha
Focused learning spaces (satisfaction)	2	.82
Collaborative learning spaces (satisfaction)	2	.85

Demographic information form. Demographic information form was developed by the researchers which includes questions about gender, age, degree, the place of living, and field of study.

Data Collection Procedure

This study is conducted within a European project (Project NIILS) funded by Erasmus+ programme (2022-2024) that aims to investigate informal and non-conventional physical and hybrid learning spaces available for and used by higher education students from different social groups in different European countries and to develop recommendations and guidelines for stakeholders to mitigate existing inequalities and promote technologically enhanced inclusive informal learning environments, which are conducive to learning and users' well-being in higher education.

Before collecting the data, the ethical approval of Akdeniz University Scientific Research and Publication Ethics Committee was obtained. The announcements for the study were made via faculties' web sites, students' clubs, and communities, and by flyers and posters hung in different parts of the campus including cafeterias, library and dormitories, and students were invited to participate in the research. The data was collected by an online survey, and the students answered the questions through using QR codes or survey links. The first part of the survey involves a consent form, the information on how to ensure confidentiality and anonymity, and data protection. Participants were also informed that they are free to withdraw from the study whenever they want. Data collection took approximately two months.

Data Analysis

Descriptive analyses were conducted to provide an overview regarding students' informal learning space preferences for different learning activities and for picturing the barriers for accessing the informal learning spaces. In order to compare students' satisfaction with informal learning spaces for focused and collaborative learning activities, by gender, an independent sample t-test analysis was performed. A one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to compare students' satisfaction with informal learning spaces for focused and collaborative learning activities by place of living.

Results

We asked participants where they prefer to do focused and collaborative learning activities. Most popular places for focused learning activities were the places where students live, library, student lounges/working spaces, the seminar rooms, and the outdoor places on campus (See Figure 3). Nearly 50% of the participants stated that they do focused learning where they live often. Most popular places for collaborative learning were, the places where they live, canteen areas, outdoor spaces, and the seminar rooms (Figure 4). Almost 45% of the participants stated that do collaborative learning where they live. Outdoor places are more frequently used for collaborative learning activities. It is important to underline that 24.3% of the students in our sample indicated that they never use university library as a space for studying with the peers.

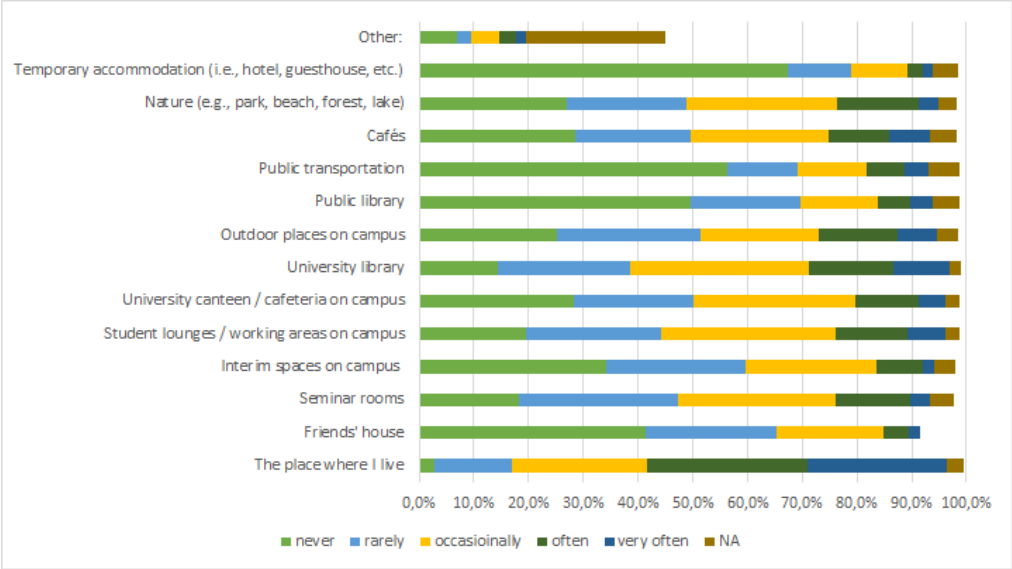


Figure 3. *Frequency of Usage of Informal Learning Spaces for Focused Learning Activities*

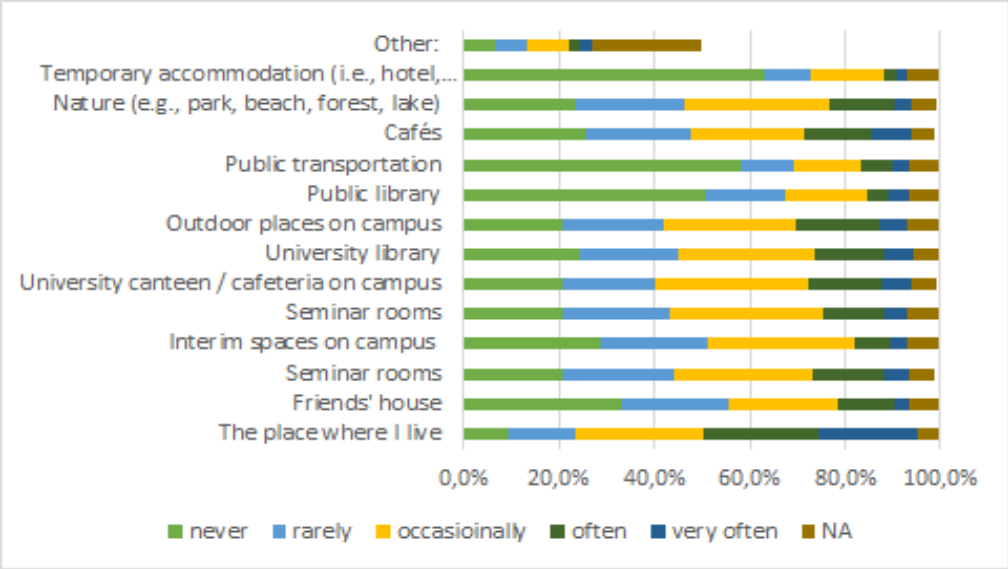


Figure 4. *Frequency of Usage of İnformal Learning Spaces for Collaborative Learning*

We investigated the barriers for accessing the informal learning spaces on campus and the majority of the students indicated that limited availability (e.g., too crowded) and opening hours are the main barriers for accessing informal learning spaces both for focused and collaborative learning activities (Figure 5). Physical barriers and controlled access did not emerge as significant barriers.

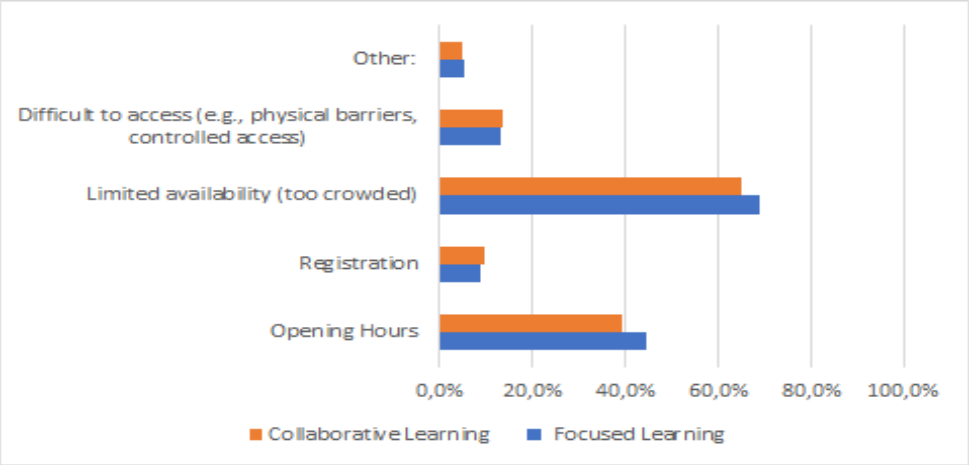


Figure. *Barriers to Access Informal Learning Spaces on Campus*

We also investigated the level of satisfaction of students with informal learning spaces on campus for focused learning activities and collaborative learning activities. According to descriptive statistics, it can be stated that students are not completely satisfied with these spaces, that is, they have a medium satisfaction level with informal learning spaces for focused learning activities (*M* = 3.4, *SD* = .874) and for collaborative learning activities (*M* = 3.3, *SD* = .921).

Moreover, we also conducted an independent sample t-test analysis and a one-way ANOVA to compare students' satisfaction with informal learning spaces for focused and collaborative learning by gender and by the place of living. Before the analysis of the data, normality assumptions were tested by examining central tendency, kurtosis and skewness values and histograms. Since the kurtosis and skewness coefficients were not less than or greater than 1.5 (Tabachnik & Fidell, 2010), the normality of the distribution was ensured. Then, an independent sample t-test analysis was run in order to compare students' satisfaction with informal learning spaces for focused and collaborative learning by gender. Table 3 shows the results of the t-test.

Table 3.

The Results of the t-test Analysis for Gender Difference in Satisfaction with Informal Learning Spaces for Focused and Collaborative Learning by Gender

Variables	Group	N	M	SD	*df*	*t*	*p*
Satisfaction focused learning	F	192	3.40	.763	317	-.387	.006
	M	127	3.44	1.011			
Satisfaction collaborative learning	F	187	3.35	.808	310	.387	.001
	M	125	3.31	1.050			

As it seen in the Table 3, the findings of the independent samples t-test analysis revealed that there is a significant gender difference in satisfaction with focused learning spaces in favour of male students [*t* (317) = -.387, *p* = .006]; on the other hand, there is a significant gender difference in satisfaction with collaborative learning spaces in favour of female students [*t* (310) = .387, *p* = .001]. Thus, it can be stated that male students reported significantly higher satisfaction level than female students in terms of focused learning spaces (*M* = 3.44, *SD* = 1.011), whereas female students reported higher satisfaction level than male students in terms of collaborative learning spaces (*M* = 3.35, *SD* = .808).

A one-way analysis of variance (ANOVA) was performed to compare on satisfaction with informal learning spaces for focused and collaborative learning by place of living. Table 4 summarizes the ANOVA results.

Table 4.

ANOVA Results of the Campus Satisfaction, Campus Belongingness, and Well-being by the Place of Living

Variables	The Place of Living	N	*M*	*SD*	*SS*	*F*	*p*
Satisfaction Focused Learning	Student dormitory	192	3.419	.8422	4.104	1.075	.374
	Sharing a flat	53	3.301	1.0111	245.841		
	At parents'/relative's house	58	3.500	.85327	249.944		
	With partner/spouse	7	3.714	1.1127			
	Flat alone	10	3.650	.78351			
	Room for sublease	8	2.937	.62321			
Satisfaction Collaborative Learning	Student dormitory	187	3.374	.87620	2.942	.690	.631
	Sharing a flat	52	3.278	1.0591	267.838		
	At parents'/relative's house	56	3.366	.90197	270.780		
	With partner/spouse	7	3.071	1.30475			
	Flat alone	10	3.500	1.05409			
	Room for sublease	8	2.875	.64087			

ANOVA results indicated that, there is no significant difference according to the place of living in satisfaction with informal learning spaces for focused learning [F (5, 322) = 1.075, p = .374], or satisfaction with informal learning spaces for collaborative learning [F (5, 314) = .690, p = .631].

Discussion, Conclusion and Recommendations

Results yielded that most popular informal learning spaces for focused learning activities at Akdeniz University were the places where students live (home, dormitory etc.), library, student lounges/working spaces, and seminar rooms. Vanichvatana (2018) also stated that home/dorm is a highly preferred type of ILS, especially when students work alone on their learning activities. In another study Harrop and Turpin (2013) investigated informal learning spaces for focused learning at Sheffield Hallam University and found out that other than library, on campus spaces designed for informal learning and home were popular choices.

When it comes to collaborative learning spaces, the most popular places were the places where students live (home, dormitory etc.), canteen areas, outdoor spaces, and seminar rooms. In the literature the use of place of living as a collaborative learning space is not very common. For instance, in Harrop and Turpins' (2013) study, participants stated that they do not prefer home as a collaborative learning space due to innate distraction. The reason why the place of living was preferred as a collaborative learning space in this study at Akdeniz University can be attributed to the lack of sufficient common study halls in the campus buildings and at the library. In addition, students may have chosen their dorm rooms or shared houses as they find it more comfortable to study than other informal learning space options.

According to Wilson's (2009) model, students in our sample prefer unstructured learning spaces such as home and outside spaces on the campus both for self-directed and focused learning and for collaborative studying with peers. However, students' preference for living place (where students live during their studies) both for focused and collaborative learning

activities is parallel to the issue of lack of informal learning spaces and/or limited availability of these spaces. Thus "peer to peer learning spaces" such as libraries, or social learning spaces did not appear as frequently used places as it was shown in previous studies. As Ellis and Goodyear (2016) underlined, libraries should be open spaces for learning and studying (individual or collaborative learning activities), not only a repository for resources.

Moreover, literature shows that students prefer informal learning spaces where they are not restricted by rules or regulations for collaborative learning activities (Bryant et al., 2009; Lefever & Bashir, 2011). Literature also states that students like to study in places where other people are around (Hunter& Cox, 2014; Laurier, 2008). Many western universities started designing open and free common learning spaces to increase student interaction and encourage independent study (Waldock, Rowlett, Cornock, Robinson, & Bartholomew, 2017). Due to the climate conditions and the nature of the campus, Akdeniz University students use many outdoor spaces (i.e., botanical garden, park by the lake, forestry area, and amphitheatre) on and off campus as informal learning spaces. Especially for collaborative learning there are a large selection of places where students can work freely and loud without disturbing anybody. The use of outdoor spaces as informal learning spaces is suggested also in the literature. Maheran et al. (2017) found out that campus outdoor spaces affect students' activities such as learning, educating, meeting, exploring, as well as relaxing.

The majority of the participants indicated that limited availability (e.g., too crowded) and opening hours are the main barriers for accessing informal learning spaces both for focused and collaborative learning activities at Akdeniz University. This finding of the study reveals the current situation of the university in terms of library capacity and the lack of collaborative learning spaces. In line with this, Bickford and Wright (2007) stated that universities usually undervalue the importance of students learning together collaboratively and thus they do not provide such spaces. Timely libraries all over the world were built in accordance with individual/focused studies. However, conditions and learners' needs have changed. In line with this, some researchers (Bodnar, 2009; Lippincott & Brown, 2003) believe that libraries should be reorganized in a way that they will attract both types of learners; should include cafeterias, social areas, and collaborative learning spaces, and respond to user needs in a technologically equipped way. Students' medium level of satisfaction with informal learning spaces can also be considered as a reflection of the barriers mentioned above. Vanichvatana (2017) also investigated students satisfaction levels about informal learning spaces in Bangkok and found out that the overall ratings showed high levels of satisfaction even though there are plenty of improvement suggestions. The last finding of the current study, stating that male students reported significantly higher satisfaction level for focused learning spaces while female students reported significantly higher satisfaction level for collaborative learning spaces needs further investigation.

Conclusion

In this study we wanted to give an overview concerning the informal learning spaces on the campus of a public university in relation to student satisfaction and barriers. Our findings indicate that most of the participants either stay in the dormitories and live on campus or live in a shared apartment near campus and generally they use campus facilities for both focused and collaborative learning activities. Even though Akdeniz University is lucky for being able to use outdoor spaces for informal learning spaces, there is still a need for more covered spaces for focused and collaborative learning especially for sunny and rainy days. Moreover, the capacity of the library for focused learning spaces is insufficient and students stated this as the most important barrier. There is also a need for collaborative learning spaces located in the library, in different faculty buildings, and in dormitories where students can work in groups and aloud. Considering that students have difficulties in accessing the existing focused learning environments it may be recommended to increase the capacity and/or number of the informal learning spaces of facilitate access by new regulations. Since students cannot find a suitable environment for collaborative learning, new collaborative learning spaces can be built or existing spaces can be transformed and used as collaborative learning spaces.

References

Baticulon, R. E., Sy, J. J., Alberto, N. R. I., Baron, M. B. C., Mabulay, R. E. C., Rizada, L. G. T., Tiu, C. J. S., Clarion, C. A., & Reyes, J. C. B. (2021). Barriers to online learning in the time of COVID-19: A national survey of medical students in the Philippines. *Medical Science Educator, 31*, 615–626. https://doi. org/10. 1007/ s40670-021-01231

Berman, N. (2020). A critical examination of informal learning spaces. *Higher Education Research & Development, 39*(1), 127-140. https://10.1080/07294360.2019.1670147

Bodnar, J. (2009). Information and learning commons, faculty and student benefits, *New Library World, 110*, 9/10, 403-409. https://doi.org/10.1108/03074800910997427

Bryant, J., Matthews, G. & Walton, G. (2009). Academic libraries and social learning space: a case study of Loughborough University Library, UK. *Journal of Librarianship and Information Science, 41*, 1, 7-18. https://doi.org/10.1177/096100060809989

Chow, H. P. H. (1995). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research, 70*, 139-150. https://doi.org/10.1007/s11205-004-7526-0

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Ellis, R. A., & Goodyear, P. (2016) Models of learning space: Integrating research on space, place and learning in higher education. *Review of Education, 4*(2), 149–191. https://doi.org/10.1002/rev3.3

Fan, X., Luchok, K., & Dozier, J. (2020). College students' satisfaction and sense of belonging: differences between underrepresented groups and the majority groups. *SN Social Sciences, 1*(1). https://doi:10.1007/s43545-020-00026-0

Habib, D.G., Donald, C., & Hutchinson, G. (2018). Religion and life satisfaction: a correlational study of undergraduate students in Trinidad. *J Relig Health 57*(4), 1567–1580. https://doi.org/10.1007/s10943-018-0602-6

Hanssen, T.-E. S., & Solvoll, G. (2015) The importance of university facilities for student satisfaction at a Norwegian university. *Facilities, 33*(13/14), 744–759. https://doi.org/10.1108/F-11-2014-0081

Harrop, D. & Turpin, B. (2013). A Study Exploring Learners' Informal Learning Space Behaviors, Attitudes, and Preferences. *New Review of Academic Librarianship, 19*(1), 58-77. https://doi. org /10.1080/13614533.2013.740961

Hermon, D. A. & Hazler, R. J. (1999). Adherence to a wellness model and perceptions of psychological well-being. *Journal of Counseling and Development* 77, pp. 339–343. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02457.x

Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). The Impact of School Environments: A literature review [Produced for the Design Council]. University of Newcastle.http://www.renketkisi.com/docs/eng/impact%20of%20school%20environment.pdf

Hunter, J. & Cox, A. (2014). Learning over tea! Studying in informal learning spaces. *New Library World, 115*, 1-2, 34-50. https://doi.org/10.1108/NLW-08-2013-0063

Kapasia, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., Barman, B., Das, P., & Chouhan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal India. *Children and Youth Services Review, 116*, 105194. https:// doi. org/ 10. 1016/j.child youth. 2020. 105194

Kärnä, S., & Julin, P. (2015) A framework for measuring student and staff satisfaction with university campus facilities. *Quality Assurance in Education, 23*(1), 47–66. https://doi.org/10.1108/QAE-10-20130041

Keser Aschenberger, F., Radinger, G., Brachtl, S., Ipser, C., & Oppl, S. (2022). Physical Home Learning Environments for Digitally Supported Learning in Academic Continuing Education during COVID-19 Pandemic. *Journal of Learning Environments Research.* https://doi.org/10.1007/s10984-022-09406-0

Laurier, E. (2008). How breakfast happens in the café. *Time and Society, 17*, 1, 119-143. https://doi.org/10.1177/0961463X07086306

Lee, J.W.Y., Looker, P. (2020). The Evaluation of Informal Learning Spaces in a University. In: Tan, S., Chen, SH. (eds) Transforming Teaching and Learning in Higher Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4980-9_12

Lefever, R. & Bashir, H. (2011). *Student engagement final report: Exploring student understandings of belonging on campus.* The higher education academy, The University of Bradford. 18 pages.

Maheran, Y. Fadzidah, A. Nur Fadhilah, R., & Farha, S. A. (2017). Review of Criteria for Outdoor Classroom in Selected Tertiary Educational Institutions in Kuala Lumpur. IOP Conf. Ser. Mater. Sci. Eng., 291, 012014.

Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues, 64*(1), 95–114. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x

Radcliffe, D. (2009). A Pedagogy-Space-Technology (PST) Framework for Designing and

Evaluating Learning Places. In *Learning Spaces in Higher Education: Positive Outcomes by Design*. The University of Queensland.

Rode, J., Arthuad-Day, M., Mooney, C., Near, J., Bladwin, T., Bommer, W., & Rubin, R. (2005). Life satisfaction and student performance. *Academy of Management Learning and Education, 4*(4), 421–433. https://doi.org/10.5465/amle.2005.19086784

Sankari, I., Peltokorpi, A., & Nenonen, S. (2018) A call for co-working – users' expectations regarding learning spaces in higher education. *Journal of Corporate Real Estate, 20*(2), 117–137. https://doi.org/10.1108/JCRE-03-2017-0007

Sarı, T. (2003). Wellness and its correlates among university students: Relationship status, gender, place of residence, and GPA. Unpublished master thesis. Middle East Technical University.

Tabachnick B.G & Fidell L.S. (2013) *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson.

UNESCO, UNICEF, & WB (2021). The State of the Global Education Crisis: A path to Recovery. Joint Report. https://www.unicef.org/media/111621/file/%20The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf%20.pdf

Vanichvatana, S. (2018). Informal Learning Spaces for Undergraduate Business School: A Bangkok Private University Case Study. Journal of Engineering Science and Technology, Special Issue on i-CITE 2018, November, 7179.

Wilson, H. (2009). The Process of Creating Learning Space. In *Learning Spaces in Higher Education: Positive Outcomes by Design*. The University of Queensland.

Wu, X. Kou, Z. Oldfield, P. Heath, T. & Borsi, K. (2021). Informal Learning Spaces in Higher Education: Student Preferences and Activities. *Buildings, 11*, 252. https://doi.org/ 10.3390/buildings11060252

8th Grade Students' Misconceptions About Atmosphere and Change Of Climate

Basriye ÖNGEL
Eskişehir Osmangazi University

S. Deniz KORKMAZ
Eskişehir Osmangazi University

Abstract

Atmosphere and climate change are very popular topics nowadays, but it contains many misconceptions and mislearnings among students about the main concepts of these issues. In this study, it is tried to examine that what students' misconceptions about climate and climate change are. A total of 415 eighth grade students who are studied in four different school participated in this study. According to four questions of the Atmosphere Concept Scale were chosen which includes daily life contexts about atmosphere and change of climate. During the data analysis, it was used statistical analysis programme SPSS. It is expected that they will tend to their misconceptions and the rate of incorrect answers will be high to diagnose to misconceptions. The data with very low percentages of correct answers showed that students do not understand the concepts. Findings indicated students' misconceptions and conceptual confusions across their everyday experiences and background information. Also, these findings can be associated with students' experiences which are tried to integrate atmospheric and climate concepts into their conceptual frameworks. It is concluded by examining the results though learned and stereotyped misconceptions, and by making suggestions how circumstances might be occurred and improved to understanding of the concepts.

Keywords: Atmosphere, climate, weather events, misconceptions, science education

Introduction

The events that students encounter and experience the most throughout their lives take place in the atmosphere. However, since some of the concepts they acquired in the course and in their interactions with their environment are misused, it causes conceptual confusion and misconceptions in the minds of the students. Vosniadou (2013, 21) argues that students' conceptual confusion and misconceptions are due to students' misinterpretation of scientific concepts despite the science they are exposed to at school. Slater (2018) argues that in order to eliminate existing misconceptions, teachers should first identify the misconceptions.

From the point of view of science, education, which was renewed in 2018-2019, the world and the universe were given more space (MoNE, 2017), and accordingly, in these units, the field is taught as example by example; Dogan and Basibuyuk, 2005; Duman and Atar, 2004; Henriques, 2002).

Misconceptions and alternative concepts that are not an error designer are judgments that are used by the learner from ancient times and agendas are used with this future. The atmosphere and the events in the atmosphere and the global warming misconceptions that can be experienced in life and the events related to the events that can be evaluated in order to review them.

The events that students encounter and experience the most throughout their lives are rain, fog, etc. They are atmospheric events and depending on their experiences in daily life, they also have various information about the concepts related to atmosphere and climate. Therefore, individuals have many past experiences about atmosphere concepts until their school years, and they bring with them important misconceptions and conceptual confusion (Doğar & Başıbüyük, 2005).

On the other hand, the change of climate and global warming caused by the increasing concentration of greenhouse gases in the atmosphere due to the use of fossil fuels negatively affects our daily lives. Due to global warming, rain, wind, etc. as the severity of weather events increases, the number of forest fires in various parts of the world increases and it becomes more difficult to extinguish due to atmospheric conditions. our daily life the fact that these events affecting the social media and oral and / or written media are widely covered creates an informational education environment for students. In such uncontrolled informal learning environments, students may be exposed to incorrect information and concepts, and as a result, misconceptions increase.

Method

The design of this study was determined as descriptive research in which quantitative data were collected and aimed to detect misconceptions. In the study, a multiple-choice Atmosphere Concept Scale was developed in order to determine the misconceptions of students about atmospheric phenomena. The scale questions were prepared by the researcher

considering the achievements in the "Seasons and Climate" unit in the Secondary School included in 8th Grade Science Curriculum, the events they encounter in daily life and the resources recommended by the Ministry of National Education. In addition to questions that will determine their level of knowledge, it consists of questions that will reveal their misconceptions. For the draft scale, expert opinion was sought and necessary corrections were made in line with the opinions of the experts, and the final version of 26 questions was given.

In order to apply the Atmosphere Concept Scale, which is used as a data collection tool, in public schools, the necessary permission was obtained from the Ministry of National Education, and after the completion of the achievements of the seasons and climate unit as predicted by the science course curriculum, it was applied to 415 students from 4 different states affiliated to Eskişehir MoNE.(Table.1) SPSS 20 and FACTOR package program were used for the analysis of the data obtained, and the validity and reliability tests of the scale were carried out. Exploratory Factor Analysis (EFA) was used to determine construct validity and factor structure, internal consistency analyzes and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used to determine how well the factor structure was compatible with the data. Using the results of the analysis, the misconceptions of the students were determined.

Table 1.

Participant Numbers Across the Different Schools

Schools	Female	Male	Null(N)
Yunus Emre İHO	8	18	26
Gülay Kanatlı OO	25	29	54
Hızırbey İHO	100	117	217
Battalgazi OO	59	59	118
Total	192	223	415

After the validity and reliability analyzes of the SCA, it was seen that it was gathered under 4 different sub-dimensions and it was determined that the questions in the sub-dimension were related to each other. In addition, it was found to have sufficient reliability and validity with EFA. It was decided that the selected sample was suitable by subjecting the KMO and Bartlett tests. The reliability coefficient of the scale with the Kr-20 method was found to be ,625. The item difficulty (p-value) and item discrimination indices (d-value) of the data in the 26-item scale were calculated, and it was found that the two questions did not meet the criteria and were removed from the scale and were not included in the subsequent analyses.

Findings

In this study, it was examined 4 main questions (Q5, Q8, Q18 & Q23) from Atmosphere Concept Scale.

Q5. ‘Atmosferde sera gazları adı verilen çeşitli gazlar bulunur. Bu gazlar ışığı önce soğurur sonra bir kısmını tekrar yaymasıyla bir çeşit yalıtım görevi yaparak yeryüzünün fazla ısınmasını veya soğumasını engeller. Bu olaya sera etkisi denir.’

Bu açıklamayı okuyan öğrencilerden hangisinin yorumu doğrudur?

A) Öykü: ‘Güneş’ten Dünya’ya gelen ışınlar sağlığa yararlı olduğu için hepsi yeryüzüne ulaşmıştır.’

B) Defne: ‘Sera gazları oranının artması Güneş ışınlarının soğurulmasını ve yayılmasını etkilemez.’

C) Ata: ‘Sera gazlarından karbondioksit miktarı azaltılıp, su buharı arttırılırsa sera etkisi azalacaktır.’

D) Eren: ‘Dünya’dan atmosfere yansıyan ışınların atmosferden yeryüzüne geri yansıma oranı arttıkça sera etkisi artar.’

Percentages of the responses: **A %18 B %20 C %24 D %31**

It is looked inside the results when it is seen that students have misconceptions about climate change and greenhouse gases. They who making up the vast majority (approximately % 62) chose the wrong answers about these issues. According to this question, mainly outcomes were observed that:

- The rays coming from the sun to the earth are beneficial for health.
- Water vapor is not a greenhouse gas.

Q8. Son dönemlerde ülkede yaşanılan sel, heyelan, fırtına gibi haberlerden dolayı bu akşamki tartışma programının konusu "İKLİM"di. Bu programda iklim değişimleri, sebepleri ve özellikle sonuçları da konuşuldu. İklim değişimlerinin sonuçlarının tüm canlılar üzerine etkisi olduğu gibi insanların yaşamını da olumsuz etkilediği tartışıldı. Yaşanan felaketler göz önüne alındığında alınması gereken önlemler üzerinde duruldu.

Tartışma programında vurgulanan iklim değişikliğinin insan yaşamına etkisinin sonuçları düşünüldüğünde, aşağıdakilerden hangisi alınması gereken önlemlerden olamaz?

A) Ormanlık alanların ve ağaçlandırmanın arttırılması

B) Altyapı ve yerleşim planı sorunlarının çözülmesi

C) Karbondioksit salınımını çoğaltıcı faaliyetlerin arttırılması

D) Dayanıklı binaların ve yapıların sayısının arttırılması

Percentages of the responses: **A %19 B %17 C %41 D %21**

As it is seen, the students' misconceptions among this question is that the climate, impact of carbon dioxide emissions isn't known. They had problems and got confused about causes and results about the climate and global warming.

Q18. Her gezegen kendine ait değişik atmosfer ve atmosfer basınçlarına sahiptir. Bu durum gezegenlerdeki hava koşullarını da etkiler. Örneğin; Venüs'te atmosfer çok yoğundur, atmosfer basıncı Dünya'dakinin 90 katından daha fazladır. İçerisinde Dünya'nın atmosferinde de yer alan gazlar olmasına rağmen Venüs atmosferinin çoğunluğunu oluşturan gaz, ısıyı tutmada çok başarılıdır. Bu nedenle gezegenin sıcaklığı gündüz 475°C'ye ulaşır.

Sözü edilen bu gazın Dünya'nın atmosferindeki oranı da arttığında aşağıdaki olaylardan hangisi/hangileri gerçekleşebilir?

A) Fırtınalar/Hortumlar

B) Sera Etkisi

C) Küresel Isınma

D) Hepsi

Percentages of the responses: **A %20 B %21 C %23 D %31**

It was observed that the students had some information about storms, greenhouse effect and global warming but it is not clear for to answer directly. Also, they cannot connect each other obviously. The connection between concepts is mislearning issue.

Q23. Ulusal haber kanalında bu akşam yapılan haberde ülke içerisinde yaşanan doğal afetler anlatılıyordu. Yaşanan sel olaylarından, ülke içerisinde görülen kasırgalardan, bazı bölgelerde artan kuraklık ve çölleşmeden ve son olarak kıyı erozyonlarından bahsedilmekteydi.

Bu haberlere göre; yaşanan doğal afetler göz önünde bulundurulduğunda, bu olaylar aşağıdakilerden hangisi ile ilgilidir?

A) Küresel iklim değişikliğine neden olan olaylardır

B) Küresel iklim değişikliğine bağlı olarak gerçekleşen olaylardır

C) Farklı iklim tiplerinin özelliklerinden görülen olaylardır

D) Günlük sıcaklık farkları sonucunda gerçekleşen olaylardır

Percentages of the responses: **A %23 B %33 C %21 D %16**

It is obviously seen that students misunderstood what global warming's effects and causes are. The connection between them is not clearly covered by experiences and by learnings. As a result, it is shown that the statement 'Severe weather events are not the cause of global climate change' is the mainly misconception for the students.

Results

Considering all these findings, the following conclusions can be listed as:

- It has been observed that how the changes in the proportions of some gases in this mixture will have a global impact. Carbon dioxide gas is also seen as the only factor in global warming and greenhouse effect events. It has not been taught to students that water vapor is one of the gases that cause the greenhouse effect.
- It has been observed that the knowledge, concepts and facts on subjects such as atmosphere properties, weather events, climate change and the effect of climate and climate are not fully structured or misconfigured in students.
- Among the other results of the research are that the students could not associate the concepts they learned with atmospheric events, the texts could not be understood sufficiently in the questions where their reading comprehension levels were effective, and therefore they tended to give the wrong answer.
- It is observed that the students cannot distinguish between harmful and beneficial rays from the Sun. They think rays of the Sun are all useful
- The Global warming concepts are not clear for the students. Causes and results of The Climate Change are confused for them. Also, the concepts for Greenhouse effects & results on climate and Greenhouse gases aren't differentiated each other.

Discussion

Although the subject of atmosphere and climate is taught in science classes today, this subject which is actually an important part of earth sciences, contains many misconceptions. The subject, which has been discussed many times in interdisciplinary, cannot be adopted by the students and cannot be fully learned. (Henriques, 2002)

The atmosphere (gases), greenhouse effect and global warming are mentioned in this study mainly, but the essential confusion of the students is the inability to distinguish between weather events and climate, and although they are taught in the lessons, they cannot (Spiropoulou, Kostopoulos & Jacovides, 1999). Though current events and changes in the atmosphere are expressed differently on television and social networks every day, a correct education has not been realized.

Students' misconceptions can be a guide for teachers. A starting point can be created for the complete learning of the subject by developing activities based on the students' thoughts. It is aimed that such research will be useful for both teachers and science methods educators.

Conclusion

By evaluating the answers given to the questions and their percentages, it was shown that the knowledge level of the students about the atmosphere and atmospheric phenomena was quite low. According to this, it was tried to determine which concepts did not learn the most and which gains could not be gained.

It has been observed that the knowledge, concepts and facts on subjects such as atmosphere structure and properties, weather events, climate change and the effect of climate and climate are not fully structured or misconfigured in students.

Among the other results of the research are that the students could not associate the concepts they learned in different courses with each other and with atmospheric events, the texts could not be understood sufficiently in the questions where their reading comprehension levels were effective, and therefore they tended to give the wrong answer. Another result of the research is that a significant percentage of the students gave the wrong answer in the questions to be decided by examining the graphics and tables.

Recommendations

The achievements related to atmospheric events are given in a very general way and in few numbers in the curriculum. Today, as a result of global warming and climate change, severe weather events such as precipitation that can cause storms and floods are experienced and affect our daily lives. Therefore, it is important to raise awareness of students and teachers on this issue. Increasing the number of acquisitions related to these subjects and the time allocated to the subject in the curriculum can increase the level of knowledge of the students about the subject.

It is a fact that the information on the subject in the textbooks, which is the most used teaching material by teachers and students, is extremely insufficient, whereas there are extremely detailed teaching materials on the EBA platform. Encouraging students to use EBA on this subject can be effective in eliminating misconceptions and incomplete information on the subject.

References

Doğar, Ç., Başıbüyük, A. (2005). *İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin hava ve iklim olaylarını anlama düzeyleri*. *Kastamonu Eğitim Dergisi,*13(2), 347-358.

Duman, B., Atar, E. (2004). *Data Show teknolojisinin coğrafya dersinde soyut konuların öğretilmesinde öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkisi*. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET,* 3(4), article: 11.

Henriques, L. (2002). *Children's ideas about weather: A review of the literature*. *School Science and Mathematics,* 102(5), 202-215.

MoNE, (2017). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.

Öngel, B. (2022). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin atmosfer olayları konularına ait yaygın kavram yanılgılarının belirlenmesi: Ölçek geliştirme ve uygulama çalışması.* (Y.Lisans tezi). Accessed from https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Slater, E.V., Morris, J.E., McKinnon, D. (2018). *Astronomy alternative conceptions in pre-adolescent students in Western Australia. International Journal of Science Education,* 40:17, 2158-2180, DOI: 10.1080/09500693.2018.1522014

Spiropoulou, D., Kostopoulos, D., & Jacovides, C. P. (1999). *Greek children's alternative conceptions on weather and climate.* School Science Review. 81(294), 55-59.

Vosniadou. (2013). *Conceptual change in learning and instruction: The framework theory approach.* n The International Handbook of Conceptual Change, 2nd ed., ed. S. Vosniadou, pp. 11–30. New York: Routledge.

Lise Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme Stilleri

Dilek KIRBAŞ
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Figen UYSAL
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin problem çözme sürecinde hangi düşünme yollarını yani hangi matematiksel düşünme stillerini tercih ettiklerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda tarama modeli araştırma yöntemi olarak seçilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Suwarsono (1982) tarafından geliştirilmiş ve Hacıömeroğlu ve Hacıömeroğlu (2013) tarafından Türkçe'ye çevrilip geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış Matematik İşlem Testi (MİT) kullanılmıştır. Bu test Matematik İşlem Testi 1 (MİT 1) ve Matematik İşlem Testi 2 (MİT 2) olmak üzere iki bölümden oluşmakta ve her bir bölümde 15 matematik problemi yer almaktadır. MİT 2'de yer alan problemler MİT 1'deki problemlere nazaran daha zor olarak değerlendirilmektedir. Çalışma grubu Marmara bölgesinde yer alan bir ilde öğrenim gören on dört lise 10. ve 12. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılardan elde edilen verileri analiz etmek için Suwarsono (1982) tarafından geliştirilen "Çözüm Anahtarı" kullanılmıştır. Lise öğrencilerinin problem çözme sürecinde tercih ettikleri matematiksel düşünme stillerini belirlemek için katılımcılara uygulanan Matematik İşlem Test'inden elde edilen verilere göre öğrencilerin sözü edilen testten en düşük 39, en yüksek 50 puan aldıkları görülmektedir. Bu puanların MİT 1'de 20 ve 25, MİT 2'de 18 ve 25 olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonucuna göre katılımcıların soru tipi zorlaştıkça analitik çözüm yaklaşımını daha fazla tercih ettikleri, görsel ve harmonik yaklaşımı tercih edenlerin sayısında azalış olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel düşünme, düşünme stilleri, analitik düşünme, görsel düşünme

Giriş

İnsanın doğasında var olan ve diğer canlılardan ayıran en önemli olgulardan biri düşünebilmedir. Yıldırım (2015), düşünmeyi bir sorunu ya da problemi çözme etkinliği olarak tanımlamakta ve aynı zamanda anlamayı ortaya çıkaran bir süreç olarak görmektedir. Düşünmeyi geliştiren en önemli araçlardan biri (Tural, 2005), bir düşünme biçimi ve birtakım düşünme alışkanlıkları (Baki, Güven ve Karataş, 2002) olarak görülen matematik de bu bağlamda kendine özgü bir düşünmeye sahiptir. Matematiksel düşünme olarak karşımıza çıkan bu olgu en genel anlamda matematiksel teknikleri, kavramları ve süreçleri doğrudan veya dolaylı olarak problem çözerken kullanma olarak ele alınmaktadır (Henderson vd., 2003). Dolayısıyla her bir problem çözme etkinliği matematiksel düşünme ile birlikte ele alınabilir. Bununla birlikte matematik sınıflarında yer alan öğrencilerin çeşitliliği yani bireysel farklılıklar bizi problem çözme sürecinde öğrencilerin matematiksel bilgiyi nasıl ele aldığı ile ilgili farklı yolların olabileceği hakkında düşünmeye sevk eder (Huincahue vd., 2021). Bazı öğrenciler matematiksel bir görev ile ya da bir problem ile karşılaştığında cebirsel ya da fonksiyonel cevapları tercih ederken bazıları da görsel/şekilsel yaklaşımları tercih edebilir. Bireylerin matematiksel düşünme süreçlerinde kullandıkları bu farklı yaklaşımlar, matematiksel düşünme stili olarak ele alınmaktadır (Akçakın ve Kaya, 2020). Matematiksel düşünme stilleri kişinin matematikte ne kadar iyi olduğu ile ilgili olmayıp matematiği anlamlandırmada ve öğrenmede neleri tercih ettiği, neleri sevdiği ile ilgilidir (Borromeo Ferri, 2012, 2015). Bu yaklaşım Sternberg'in (1997) düşünme stilleri teorisine dayanır. Sternberg'e (1997) göre, düşünme stili yetenek değil, düşünme yoludur yani yeteneklerini kullanmak için kişinin seçtiği yoldur.

Literatürde matematiksel düşünme stili ile ilgili farklı sınıflandırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Krutetskii (1976) analitik/biçimsel, geometrik ve harmonik, Suwarsono (1982) ve Presmeg (1986) görsel ve görsel olmayan, Burton (1999) görsel, analitik ve kavramsal, Borromeo Ferri (2012, 2015) ise görsel, analitik ve bütünleşik olmak üzere üç çeşit düşünme stili olarak matematiksel düşünme stillerini sınıflama yoluna gitmişlerdir. Bu çalışmada Krutetskii (1976)'nin sınıflaması teorik çerçeve olarak alınacaktır. Bu sınıflamaya göre analitik düşünenler matematik problemlerinin çözümünde soyut bir yaklaşımı benimser, görsel obje veya adımlara ihtiyaç duymaz ve görsel çözüm yerine sözel mantıksal çözümü tercih ederler. Görsel (geometrik) düşünenler görsel çözümü tercih ederek matematik problemlerini şekil, diyagram, tablo gibi ögeleri kullanarak çözme eğilimi gösterirler. Harmonik düşünenler ise bazen görsel bazen de analitik düşünmeyi tercih ederek görsel ve analitik düşünme sistemini dengeli bir şekilde kullanırlar.

Literatürde matematiksel düşünme stillerinin matematiğin öğrenimi ve öğretimi üzerinde hangi yollarla etkili olduğunun bir araştırma konusu olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencinin matematik performansını açıklarken matematiksel yeteneklerin yanı sıra matematiksel düşünme stillerinin de önemli bir faktör olabileceği ileri sürülmektedir (Borromeo Ferri, 2015). Öğrencilerin matematiksel düşünme stilleri onların matematik öğrenirken tercih ettikleri yol hakkında

öğretmenlerine fikir verdikleri için de önem arz etmektedir. Eğer öğretmenler öğrencilerinin düşünme stilleri hakkında bilgi sahibi iseler buna göre düzenlenmiş öğretim faaliyetleri öğrencilerin matematiği daha iyi anlamalarına olanak sunabilir. Bunun yanı sıra düşünme stilleri öğrencilerin okul performansında ve öğretmenleri ile olan etkileşimlerinde de önemli bir role sahip olduğundan (Sternberg ve Grigorenko, 1995) öğrencilerin düşünme stillerini belirlemek önem taşımaktadır. Buradan hareket ederek bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin problem çözme sürecinde hangi düşünme yollarını yani hangi matematiksel düşünme stillerini tercih ettiklerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Lise öğrencilerinin problem çözme süreçlerinde hangi düşünme yollarını yani hangi matematiksel düşünme stillerini tercih ettiklerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, araştırma amacına uygun olarak tarama modeli araştırma yöntemi olarak seçilmiştir. Tarama modeli, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü veya evrenden alınacak örneklem üzerinden yapılan düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Değişkenleri herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2003). Araştırmanın çalışma grubunu Marmara bölgesinde yer alan bir ilde çeşitli devlet liselerinde öğrenim gören on dört lise öğrencisi oluşturmaktadır. Tamamen gönüllülük esasına dayanılarak çalışmaya katılan katılımcıların dört tanesi 10.sınıf, on tanesi de 12.sınıf öğrencisidir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Suwarsono (1982) tarafından geliştirilmiş Matematik İşlem Testi (MİT) kullanılmıştır. Matematik İşlem Testi Hacıömeroğlu ve Hacıömeroğlu (2013) tarafından Türkçe'ye çevrilip geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bu test Test I ve Test II olmak üzere iki bölümden oluşmakta ve her bir bölümde 15 matematik problemi yer almaktadır. Katılımcılardan elde edilen verileri analiz etmek için yine Suwarsono (1982) tarafından geliştirilen "Çözüm Anahtarı" kullanılmıştır. Bu çözüm anahtarında her sorunun dört ya da beş farklı çözümü yer almaktadır. Önce katılımcılardan MİT'de yer alan problemleri çözmeleri istenmiştir. Daha sonra her bir soru için çözüm anahtarında yer alan çözümlerden hangisini kullanarak problemi çözdükleri sorulmuştur. Cevap anahtarında analitik çözüm olarak belirlenen cevaplar için "1" ve görsel çözüm olarak belirlenen cevaplar için için "2" puan şeklinde bir puanlama yapılarak öğrencilerin çözümleri değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu testten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 60'tır. Daha sonra katılımcıların testten aldıkları toplam puanlar üç gruba ayrılarak öğrencilerin matematiksel düşünme stilleri belirlenmiştir.

Bulgular

Lise öğrencilerinin problem çözme sürecinde tercih ettikleri matematiksel düşünme stillerini belirlemek için katılımcılara uygulanan Matematik İşlem Test'inden elde edilen verilere göre öğrencilerin sözü edilen testten en düşük 39, en yüksek 50 puan aldıkları görülmektedir. Bu puanlar Tablo 1'de görüldüğü üzere MİT 1'de 20 ve 25, MİT 2'de 18 ve 25 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1.

Matematik İşlem Testi Puanları

	Matematik İşlem Testi	
	En Düşük Puan	*En Yüksek Puan*
MİT I	20	25
MİT II	18	25
MİT	39	50

Tablo 2'de katılımcıların MİT 1 ve MİT 2'de yer alan problemlere verdikleri cevaplar çözüm anahtarına göre değerlendirilip toplam puanlarına göre hangi düşünme stiline sahip oldukları belirlenerek elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Düşünme Stilleri

	Matematik İşlem Testi I		Matematik İşlem Testi II	
	n	*%*	*n*	*%*
Analitik	4	28,6	6	42,86
Harmonik	5	35,8	4	28,6
Görsel	5	35,8	4	28,6
Toplam	14	100	14	100

Katılımcıların Matematik İşlem Testi 1'de yer alan problemleri çözerken tercih ettikleri düşünme stillerine ilişkin bulgular şu şekildedir: Katılımcıların dördü analitik, beşi görsel ve beşi de harmonik çözümleri tercih etmişlerdir. Matematik İşlem Testi 2'deki problemler için ise altı öğrenci analitik, dört öğrenci görsel ve dört öğrenci de harmonik çözümleri tercih etmişlerdir. Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların sorunun derecesi zorlaştıkça analitik çözüm yaklaşımını tercih edenlerin sayısı artarken, görsel çözüm yaklaşımını tercih edenlerin sayısı azaldığı görülmektedir. Başka şekilde ifade edecek olursak soru zorluk derecesi kolaydan zora doğru gittikçe analitik düşünme stiline sahip kişi sayısı artıkça, harmonik ve görsel düşünme stiline sahip kişi sayısı azalmaktadır.

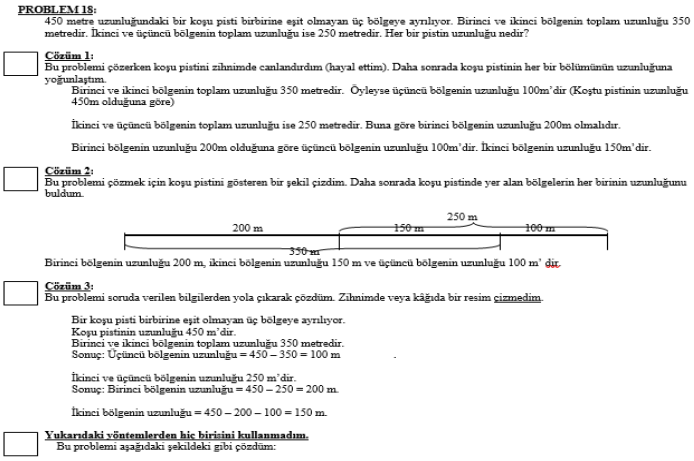
Matematik İşlem Testi 1 ve 2 birlikte değerlendirilerek elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmektedir. Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %28.6'nin (n=4) analitik, % 35.8'sinin görsel ve % 35.8'sinin harmonik düşünme stiline sahip olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcılar analitik çözüm yaklaşımını harmonik ve görsel çözüm yaklaşımına göre daha az tercih etmişlerdir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Düşünme Stilleri

	Matematik İşlem Testi	
	n	*%*
Analitik	4	28,6
Harmonik	5	35,8
Görsel	5	35,8
Toplam	14	100

Aşağıda MİT'de yer alan bazı problemler ve bu problemlere ilişkin öğrenci cevaplarından alıntılar verilmektedir:



PROBLEM 18:
450 metre uzunluğundaki bir koşu pisti birbirine eşit olmayan üç bölgeye ayrılıyor. Birinci ve ikinci bölgenin toplam uzunluğu 350 metredir. İkinci ve üçüncü bölgenin toplam uzunluğu ise 250 metredir. Her bir pistin uzunluğu nedir?

Çözüm 1:
Bu problemi çözerken koşu pistini zihnimde canlandırdım (hayal ettim). Daha sonrada koşu pistinin her bir bölümünün uzunluğuna yoğunlaştım.
Birinci ve ikinci bölgenin toplam uzunluğu 350 metredir. Öyleyse üçüncü bölgenin uzunluğu 100m'dir (Koştu pistinin uzunluğu 450m olduğuna göre)

İkinci ve üçüncü bölgenin toplam uzunluğu ise 250 metredir. Buna göre birinci bölgenin uzunluğu 200m olmalıdır.

Birinci bölgenin uzunluğu 200m olduğuna göre üçüncü bölgenin uzunluğu 100m'dir. İkinci bölgenin uzunluğu 150m'dir.

Çözüm 2:
Bu problemi çözmek için koşu pistini gösteren bir şekil çizdim. Daha sonrada koşu pistinde yer alan bölgelerin her birinin uzunluğunu buldum.

Birinci bölgenin uzunluğu 200 m, ikinci bölgenin uzunluğu 150 m ve üçüncü bölgenin uzunluğu 100 m' dir.

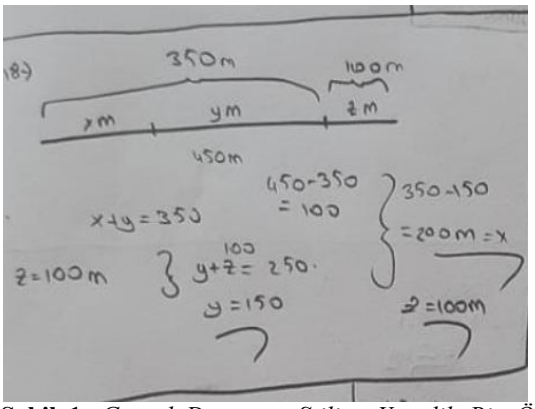
Çözüm 3:
Bu problemi soruda verilen bilgilerden yola çıkarak çözdüm. Zihnimde veya kağıda bir resim çizmedim.

Bir koşu pisti birbirine eşit olmayan üç bölgeye ayrılıyor.
Koşu pistinin uzunluğu 450 m'dir.
Birinci ve ikinci bölgenin toplam uzunluğu 350 metredir.
Sonuç: Üçüncü bölgenin uzunluğu = 450 – 350 = 100 m

İkinci ve üçüncü bölgenin uzunluğu 250 m'dir.
Sonuç: Birinci bölgenin uzunluğu = 450 – 250 = 200 m.

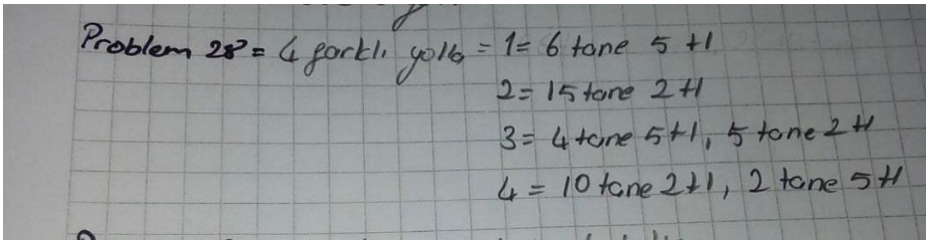
İkinci bölgenin uzunluğu = 450 – 200 – 100 = 150 m.

Yukarıdaki yöntemlerden hiç birisini kullanmadım.
Bu problemi aşağıdaki şekildeki gibi çözdüm:



Şekil 1. *Görsel Düşünem Stiline Yönelik Bir Öğrenci Cevabı*

Şekil 1'de MİT2' de yer alan 18. problem ve bir öğrencinin bu probleme ilişkin çözümü görülmektedir. Katılımcı söz konusu problemi şekil çizerek çözmüş ve cevap anahtarında görsel çözüme karşılık gelen çözüm ikiyi işaretlemiştir. Dolayısıyla bu problem için öğrencinin görsel düşünme yolunu tercih ettiği görülmektedir. Borromeo Ferri (2015)'e göre görsel düşünenler, kendilerine özgü içsel resimsel hayal gücü (zihinde oluşturulan görsel şekiller) ve dışsal resimsel temsilleri (zihnin dışında oluşturulmuş görsel şekiller) tercih ederler. Buna ek olarak, matematiksel durumları ve bağlantıları bütüncül bir bakış açısıyla anlamayı tercih ederler.



PROBLEM 28:
30 lira kaç farklı şekilde sadece 5 lira ve 2 lira olacak şekilde ödenebilir? (Her bir çözüm için kaç tane 5 lira ve kaç tane 2 lira gerekli olduğunu belirtiniz.)

Çözüm 1:
Bu problemi 30 lirayı, 5 lira ve 2 liranın kombinasyonları olarak tahmin ederek çözdüm.

5 5 5 5 5 2 2 = HAYIR
5 5 5 5 2 2 2 2 2 = EVET
5 5 5 2 2 2 2 = HAYIR
5 5 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 = EVET
5 2 2 2 2 = HAYIR

Sadece iki yol vardır: 1) Dört tane 5-lira ve beş tane 2-lira ve 2) İki tane 5-lira ve on tane 2-lira.

Çözüm 2:
Bu problemi aşağıdaki şekilde çözdüm:

5 liralık paralar öyle bir düzenlenmelidir ki kalan para 2'nin katları olsun. Buna göre 5 liralık paralar 10TL veya 20 TL olabilir. Bu paralar iki farklı şekilde ödenebilir.

1) 10TL iki tane 5 liralık olarak verilebilir. 20 TL ise on tane 2 liralık para şeklinde verilebilir. Bunun anlamı ise iki tane 5lira ve on tane 2 lira gereklidir.
2) 20TL dört tane 5 liralık olarak verilebilir. 10TL ise beş tane 2 liralık para şeklinde verilebilir. Bunun anlamı ise dört tane 5lira ve beş tane 2 lira gereklidir.

Çözüm 3:
Bu problemi aşağıdaki şekilde çözdüm:
2 liraların sayısı öyle olmalıdır ki geriye kalan para 5'in katları olsun. Sorunun geri kalanı Çözüm 2'ye benzerdir.

Çözüm 4:
Bu problemi para durumunu gösteren bir şekil çizerek çözdüm. Şekilde görülen doğruyu 30 eşit parçaya böldüm. Bu bölümleri 5'erli ve 2'şerli gruplara ayırdım.

Bu düzenlemeyi yapmak için iki yol vardır:
1) 5 parçanın yer aldığı 4 çizgiden oluşan kısım ve her birinde 2 parçanın yer aldığı 5 çizgiden oluşan kısımdır.
2) 5 parçanın yer aldığı 2 çizgiden oluşan kısım ve her birinde 2 parçanın yer aldığı 10 çizgiden oluşan kısımdır.

Bu da gösteriyor ki 30TL, 5 liralık ve 2 liralık olmak üzere 2 yol ile paylaşmak mümkündür.

Şekil 2. *Analitik Düşünme Stiline Yönelik Bir Öğrenci Cevabı*

Şekil 2'de MİT2' de yer alan 28. problem ve bir öğrencinin bu probleme ilişkin çözümü görülmektedir. Katılımcının söz konusu problemi çözerken herhangi sembol, tablo veya şekil kullanmadığı, çözüm iki ve üçte verildiği gibi sayılar ve sözel temsiller ile çözüme gittiği görülmektedir. Dolayısıyla bu problem için öğrencinin analitik düşünme yolunu tercih ettiği söylenebilir. Analitik düşünme stiline sahip bireyler, matematiksel durumları var olan sembolik ya da sözel temsilleriyle düşünmeyi tercih ederler ve genellikle de bütüncül bir perspektifle olaylara/durumlara yaklaşmaktan ziyade parça parça ilerlemeyi tercih ederler (Borromeo Ferri, 2015).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lise öğrencilerinin problem çözme sürecinde tercih ettikleri matematiksel düşünme stillerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda, katılımcıların analitik ve görsel çözüm yolunu seçmelerinin soru tipine göre değişim göstermekte olduğu görülmektedir. Soru tipi zorlaştıkça analitik çözüm yaklaşımını tercih edenlerin sayısı artarken, görsel ve harmonik yaklaşımı tercih edenlerin sayısında azalış olduğu gözlenmektedir. Benzer şekilde, bazı araştırmalar (Eisenberg ve Dreyfus, 1991; Hacıömeroğlu ve Hacıömeroğlu, 2013; Presmeg, 2006) matematik problemlerinde analitik çözümün görsel çözüme kıyasla daha fazla tercih edildiğini, öğrencilerin ve öğretmenlerin görsel düşünme becerilerini kullanmaktan kaçındıklarını vurgulamaktadır. Krutetskii (1976) ise görsel düşünenlerin az da olsa analitik düşündüklerini ve benzer şekilde analitik düşünenlerin az da olsa görsel düşündüklerini belirtmektedir. Ayrıca analitik düşünme sistemini benimseyen öğrencilerin matematik problemlerini görsel çözmek için çok fazla çaba göstermediğini ifade etmektedir. Problem çözme tercihindeki bu eğilimin öğrencilerin matematiksel gelişiminin tek bir yönde olduğunu, yani, analitik olarak gelişmesine sebep olduğunu vurgulamaktadır. Diğer taraftan Huincahue ve arkadaşlarının (2021) 275 lise öğrencisi ile yaptığı çalışma ise matematik performansı ile analitik düşünme stili arasında açıkça bir pozitif ilişki olduğunu ve yine özyeterlik ile benzer bir ilişki olduğunu göstermektedir. Akçakın ve Kaya (2020) ise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin daha çok bütünleşik düşünme stiline sahip olduklarını, kız öğrencilerin erkeklere göre daha çok analitik düşünme stiline ve erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre daha çok görsel düşünme stiline sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Öğrenme-öğretme sürecinde görsel ve analitik düşünme matematik dersinin önemli bir parçasıdır. Bremigan'a göre (2005) matematik problemlerinin çözümünde öğrencilerin çözüm tercihlerini incelemek bu derse ilişkin düşünme biçimlerini anlamaya yardımcı olur. Buradan hareketle mevcut çalışmanın sonuçlarının lise matematik öğretmenlerine öğrencilerin matematiksel düşünme stilleri hakkında bilgiler sunma konusunda katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğretmenler bu çalışmada kullanılan ölçme aracını kullanarak kendi öğrencilerin matematiksel düşünme stillerini de belirleyip, öğretim sürecini öğrencilerin tercihlerine göre düzenleyebilirler. Eğer öğretmenler öğrencilerinin düşünme stilleri hakkında bilgi sahibi iseler buna göre düzenlenmiş öğretim faaliyetleri öğrencilerin matematiği daha iyi anlamalarına olanak sunabilir. Ayrıca öğrencilerin tüm düşünme stillerini geliştirebilmelerine olanak sağlayacak problemlerin seçiminin ve olası çözümlerin tartışıldığı öğretim ortamlarının tasarlanmasının da yararlı olabileceği düşünülmektedir.

İleriye dönük olarak, öğretmen ve öğrencilerinin matematiksel düşünme stillerini birlikte ele alarak öğretmen ve öğrenci arasındaki stil uyumunu inceleyen çalışmalar, matematiksel düşünme ile cinsiyet, akademik başarı, öz yeterlik ve matematiksel inançlar gibi faktörler arasındaki ilişkiyi araştıracak çalışmalar planlanabilir.

Kaynakça

Akçakın, V. ve Kaya, G. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel düşünme stillerinin belirlenmesi: örtük sınıf analizi. *Eğitim ve Bilim,* 45(201), 39-54.

Baki, A., Güven, B. ve Karataş, İ. (2002, Eylül). *Dinamik geometri yazılımı Cabri ile keşfederek öğrenme.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Borromeo Ferri, R. (2012, Haziran). *Mathematical thinking styles and their influence on teaching and learning mathematics.* 12th International Congress on Mathematical Education etkinliğinde sunulmuş bildiri, COEX, Seoul, Korea.

Borromeo Ferri, R. (2015). Mathematical thinking styles in school and across cultures. *Selected Regular Lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education* içinde (s. 153-173). Springer International Publishing.

Burton, L. (1999). Mathematicians and their epistemologies and the learning of mathematics. I. Schwank, (Ed.), *First conference of the european society for research in mathematics education* içinde (1. cilt, s. 87-102). Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.

Bremigan, E. G. (2005). An analysis of diagram modification and construction in students' solutions to applied calculus problems. *Journal of Research in Mathematics Education*, *36*(3), 248-277.

Eisenberg, T., & Dreyfus, T. (1991). On the reluctance to visualize in mathematics. In W. Zimmermann & S. Cunningham (Eds.), *Visualization in teaching and learning mathematics* (pp. 127–138). Washington, DC: MAA.

Hacıömeroğlu, G. ve Hacıömeroğlu, E. S. (2013). Matematik işlem testi'nin Türkçeye uyarlama çalışması ve öğretmen adaylarının matematik problemlerini çözme tercihleri. *Kursamsal Eğitim ve Bilim, 6*(2), 196-203.

Henderson, P. B., Hitchner, L., Fritz, S. J., Marion, B., Scharff, C., Hamer, J. … ve Riedesel, C. (2003). *Materials development in support of mathematical thinking. ACM SIGCSE Bulletin, 35(2), 185-190. doi:10.1145/782941.783001*

Huincahue, J.; BorromeoFerri, R.; Reyes-Santander, P.; Garrido-Véliz, V. (2021). Mathematical thinking styles - The advantage of analytic thinkers when learning *Mathematics. Educ. Sci., 11, 289.*

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Nobel Yayınevi.

Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in school children*. Chicago: University of Chicago Press.

Presmeg, N. C. (1986). Visualization and mathematical giftedness. *Educational Studies in Mathematics, 17*, 297-311.

Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*. New York, NY: Cambridge University.

Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (1995). Styles of thinking in the school. *European Journal for High Ability*, *6*(2), 201-219.

Suwarsono, S. (1982). *Visual imagery in the mathematical thinking of seventh grade students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Monash University, Melbourne, Avustralya.

Tural, H. (2005). İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yıldırım, C. (2015). *Matematiksel düşünme*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Investigation of the Effect of Using Robotic Coding Applications in the Force and Energy Unit of 7th Grade Science Course on Students' Academic Achievements[9*]

Kübra DAĞDEVİREN
Gazi University

Demet ÇETİN
Gazi University

Abstract

This study was conducted to examine the effect of using robotic coding applications on the academic achievement of students in the force and energy unit of the 7th grade science course. The study was carried out in the 2021-2022 academic year in a secondary school in Kütahya with a total of 58 students from 7th grade. The textbook activities and robotic coding activities were used to teach the "Force and Energy" unit in the experimental group consisting of 29 students. Only textbook activities were included in the control group consisting of 29 students. In the study, "Force, Work and Energy Unit Achievement Test" was applied to both groups as a pre-test and post-test to examine the effect of robotic coding applications on academic achievement. According to the findings obtained from the statistical analysis of the data, it has been revealed that use of robotic coding applications with textbook activities in science courses is highly effective for increasing the level of academic achievement of experimental group. To apply robotic coding on different units of science lessons and in other lessons could be beneficial to educators to promote learning of coding and increasing achievement levels.

Keywords: Science education, 7th grade, force and energy unit, robotics, scratch, achievement

Introduction

Since the first years of humanity, life has been constantly changing and developing. The beginning of this development is based on physiological needs. People who seek to meet their basic needs such as shelter, food and drink have begun to explore and discover nature. In the history of humanity each period drew attention with different important situations, for example, agricultural activities and discoveries were at the forefront until the 18th century. The life of humanity, which continues to research and explore, gained another dimension with the discovery of the steam engine by James Watt in 1765, and this technological move brought humanity into the industrial society period (Ünsal, 2019: 1). The transition to the industrial age has also affected the economic, commercial and social life in all states, especially in European countries. Innovations born out of necessity and the desire to achieve better have made development in the field of industry inevitable.

The most up-to-date and striking step of the industrial revolution is the Industry 4.0 revolution, which was initiated under the leadership of Germany. With Industry 4.0, the era of smart production has started with fields such as artificial intelligence, robotics, coding, 3D printers and space technologies (Yayla Eskici, Mercan & Hakverdi, 2020). With the development of technology, mechanization has emerged. Every developing machine has reduced the need for manpower and changed the definition of work and workforce. This situation was reflected in every sector, and the need for less people and time with the renewal of each machine in the factories contributed to the economy. In other words, the development of technology has provided more production opportunities in less time.

The contribution of the machines used in the field of technology and industry to the economy in terms of time and power has been realized thanks to the fact that the machines are increasingly working with programming, not by human hands. Realizing this, the countries focused on studies in this field in order not to fall behind the times and gave importance to learning programming, also known as coding language, by including it in the field of education. Besides the economic reasons, one of the most important purposes of coding education is to ensure that students, who have become addicted to computers and the Internet today, become individuals understanding how this technology exists and after understanding it, become productive individuals (Demirer & Sak, 2016). It can be seen that today's young people are already very much intertwined with technology, and technology has become a necessary part of their lives. The important point here is to guide young people in the correct and beneficial use of technology. Unfortunately, technology is often seen as a tool for entertainment and spending time by young people. However, the awareness that technology is not just for fun, but it is a tool to move the age and society forward, should be brought to the youth through education in schools. Considering that everything in the world of technology is produced with coding, associating coding with basic courses such as science and

[9] This study was prepared from the master's thesis of Kübra Dağdeviren titled "Investigation of the Effects of the using Robotic Coding Applications in the Force and Energy Unit of the 7th Grade Science Course on the Students' Academic Achievement and Engagement in Science Class" under the supervision of Prof. Dr. Demet Çetin, at Gazi University, Institute of Educational Sciences, Department of Mathematics and Science Education.

mathematics will help both to use the information in these courses in solving daily life problems and to contribute to the technology development process of the next generation. Coding education or programming/coding terms are included in compulsory education curricula of many countries (Bocconi et al. 2022; Uzunboylu, Kınık & Kanbul, 2017). In our country, coding education has been given under the name of "Information Technologies and Software" course for the last few years (Sayın & Seferoğlu, 2016). In addition to this course, coding and robotic applications are included in the students'projects and scientific studies in other courses like "Technology and Design", "Science" and "Mathematics" (Milli Egemenlik Ortaokulu, 2018; Orhan Gazi Ortaokulu, 2021; Talan, 2020). In recent years, it has been seen that robotic coding applications has been included in science courses, especially in physics units (Şimşek, 2019). However, every practice to be made in courses such as mathematics and science, which is already difficult courses for students (Aksu, 2011; Kakız, 2019), should be liked by the student first. Without the interfaces of coding platforms, coding language can also be challenging for middle school students. For this reason, coding platforms such as Scratch, which has an easy-to-use interface with characters and drag-and-drop logic, can be used in science lessons.

Scratch is an easy coding platform for those who take the first step to learning coding, by visualizing code blocks and placing them on the program screen with the mouse instead of writing code (Keçeci & Çetin, 2018; Kert & Uğraş, 2009). It is very easy and free to install on devices such as computers and tablets. The characters in the Scratch program offer a fun learning environment. For this reason, it is suitable for use in secondary school and even lower levels. After coding, the project made in the form of a game, simulation or animation can be observed, as well the projects can be transferred to the processors of robots such as LEGO Mindstorm EV3 and MBot, and robots can be run with the codes in the projects (Eren & Dökme, 2022; Temizkan 2014). Transforming the realized projects into robotics not only awakens the idea that each machine in technology is actually a robot and that they can invent these machines, but also helps them realize that the science subjects learned contain useful information.

Robotic coding is a set of activities that require students to perform high-level skills such as creating algorithms, hypothetical thinking, and computational skills development. In addition potential positive effects on skills, it could positively affect educational processes and results, i.e. students' achievements, motivation, attitude, higher level thinking and academic success (Talan, 2020) Studies on educational robotic applications displayed other positive aspects like learning by having fun, developing self-confidence and problem solving skills, promoting teamwork and peer communication, associating with real life, learning by doing, improving motor skills, providing interesting and concrete experience, gaining programming logic, etc. On the other hand, studies revealed most common problems in educational robotics applications i.e. technological problems, cost, inadequate time, difficulty in setting up the circuit, not finding the appropriate code blocks, complexity of application, connection problems, difficulties in sensor detection or assembling parts, cognitive fatigue, difficulties in class management etc. (Ceylan & Gündoğdu, 2018; Mıhcı Türker & Pala, 2018; Yumbul & Bayraktar, 2022). Considering the benefits, the use of robotic coding applications in basic courses such as science lessons in schools with technical infrastructure attracts attention. In fact, Talan (2020) reported a steady increase on educational robotic application publications since 2013. By the way, there is no recent study in the literature examining the effect of using robotic coding activities in the 7th grade force and energy unit on the academic achievement of students in the force and energy unit. The studies of Koç Şenol and Büyük (2012) were carried out according to the content and activities of the 2005 science curriculum, and they also include subjects such as "pressure", "simple machines" and do not overlap with today's curriculum. Kuş (2016) investigated the effect of using Robotic Modules (Lego Mindstorms EV3 Robotic Education Sets) for teaching force and motion unit on 6th grade students' academic success, attitude and motivation towards science. The study of Eroğlu and Hamzaoğlu (2021) was carried out according to the content and activities of the 2018 science curriculum, but effect on academic success was not examined. Koca & Türkoğlu (2022) carried a qualitative study on students' views after educational robotic applications on force energy unit. Investigation of the effect of robotic coding activities especially in which students take an active role, on students' achievements in science lessons will definitely contribute the literature. In this context, this research aims to teach the "Force and Energy" unit to the 7th-grade students using robotic coding activities including Scratch program and robotic applications to examine the impact of the application on academic achievement of students. The main problem in the study is "Does the use of robotic coding applications in the "Force and Energy" unit have an effect on the academic success of the students?" Within this information, sub-problems can be listed as follows:

1. Is there a significant difference between Force, Work and Energy Unit Achievement Test (FWEUAT) pre-test mean scores of the students in the experimental and control groups?
2. Is there a significant difference between the FWEUAT pre-test and post-test mean scores of the students in the control group?
3. Is there a significant difference between the FWEUAT pre-test and post-test mean scores of the students in the experimental group?
4. Is there a significant difference between the FWEUAT post-test mean scores of the students in the experimental and control groups?

Method

Research Model

In this study, "Pretest-Posttest Semi-Experimental Model with Control Group" was used. The quasi-experimental model is not by randomly determining individuals in groups; it is the design in which the groups that were ready before are worked with (Büyüköztürk, 2007).

Working Group

The sample group of this research consists of 58 students from 7th grade, including experimental (29) and control (29) studying at a İmam Hatip Secondary School affiliated to the Ministry of National Education in the Gediz district of Kütahya province in the 2021-2022 academic year. Groups are taught by the same teacher. The sample was selected by convenient sampling method. In addition, the students forming the sample group have knowledge of Scratch and Mbot usage thanks to the education they received in previous years. Which of the groups would be the experimental group and which would be the control group were assigned by random assignment method.

Implementation Process

Control group.

The students in the control group followed the activities in the MEB textbook and the MEB curriculum, and studied the "Force and Energy" unit by their science teachers. Control group applications are given in Table 1.

Table 1.

Control Group Achievements and Applications (translated from Turkish, MEB, 2018).

Curricular outcomes	Apps
"F.7.3.1.1. He calls the gravitational force acting on the mass as weight."	Let's measure the weight activity is done. In this activity, the weights of different numbers of balls are measured with a dynamometer.
"F.7.3.1.2. Compares the concepts of mass and weight."	What did we learn? Compares the mass and weights of an object on the Moon and Earth.
"F.7.3.1.3. Explains gravity as gravity on the basis of celestial bodies."	What did we learn? Compares the mass and weights of an object on the Moon and Earth.
"F.7.3.2.1. Explains that the work done physically is related to the applied force and the path taken."	The conditions required for a force to be work are supported by visuals.
"F.7.3.2.2. Associating energy with the concept of work, classifies it as kinetic and potential energy."	What did we learn? It is asked how far two objects of the same mass and different heights can drag the boxes in front of them.
"F.7.3.3.1. Based on the conversion of kinetic and potential energy types, he concludes that energy is conserved."	What did we learn? In the visuals in the section, it is asked in which positions the potential energy of the object increases and in which positions its kinetic energy increases.
"F.7.3.3.2. Explain the effect of friction force on kinetic energy with examples."	One of the two images given has a flat ground and the other a dirt ground, and it is asked which of the two will move the ball faster.
"F.7.3.3.3. Designs a vehicle of reducing the effect of air or water resistance."	The bird's beak and the world's fastest train are given as an example, and they are asked to do a similar application for the end of the year science festival.

Experimental group.

On the other hand, the teacher of the course taught the lesson in accordance with the activities in the MEB curriculum and course book in line with the achievements in the "Force and Energy" unit to the students in the experimental group. In addition, under the guidance of the researcher, they were asked to write the codes that would find solutions to daily life problems with the information they learned in the lesson with the Scratch program. By transferring these codes to the mBot training set, they were asked to observe in three dimensions how the codes they wrote worked. The experimental group applications that lasted for 4 weeks are given in Table 2.

Table 2.

Experimental Group Achievements and Applications (translated from Turkish, Ministry of National Education, MEB, 2018).

Curricular outcomes	Apps
"F.7.3.1.1. He calls the gravitational force acting on the mass as weight."	It is reminded that weight is related to gravity and mass. In order to reinforce this knowledge, the researcher first shows the students an example he has prepared in order to be able to relate the concepts of gravity and weight by making two objects with different masses free fall with the help of characters by using the decor part of the Scratch program. Students are asked to do a similar work in groups.
"F.7.3.1.2. Compares the concepts of mass and weight."	This acquisition is mentioned in the activity for the first acquisition of the subject.
"F.7.3.1.3. Explains gravity as gravity on the basis of celestial bodies."	This acquisition is mentioned in the activity for the first acquisition of the subject.
"F.7.3.2.1. Explains that the work done physically is related to the applied force and the path taken."	The teacher prepares a project by using the work formula in the equations section of the Scratch program. This formula is not given to the students, but students are asked to find the variables that affect the work in line with their observations in the project.
"F.7.3.2.2. Associating energy with the concept of work, classifies it as kinetic and potential energy."	Students are asked to prepare a project in which they show objects with kinetic and potential energy using the Scratch program. In addition, they are asked to run the mBot and tell them in which state the robot has kinetic energy and in which state it has potential energy.
"F.7.3.3.1. Based on the conversion of kinetic and potential energy types, he concludes that energy is conserved."	This achievement is mentioned in the activity for the second achievement of the subject.
"F.7.3.3.2. Explain the effect of friction force on kinetic energy with examples."	Students are asked to write a code that will move the robot forward in the Scratch program. This code is then transferred to the robot. The robot is asked by students to make observations by operating it on both flat and frictional ground.
"F.7.3.3.3. Designs a vehicle of reducing the effect of air or water resistance."	Students are asked to write a code that will move the robot forward in the Scratch program. Then, they are asked to design a robot using the robot's design parts, transfer the codes to this robot, run the robot and observe which of each other's designs goes faster. Students make new experiments as a result of their observations to reduce the air resistance in their robots.

Data Collection Tool

In the research, the achievement test used to measure the effect of robotic coding education on the academic success of the students in the force and energy unit was developed by Demir and Gönen (2018) in their study titled "The Effect of Argumentation-Based Teaching on the Understanding of the Relationship between Force, Work and Energy". “Force, Work and Energy Unit Achievement Test” consists of 25 multiple choice, 20 fill-in-the-blank and 2 open-ended questions. In order to create the multiple-choice draft version of the test, 34 questions were prepared, and the number of questions was reduced to 32 by removing 2 questions with the opinions of physics educators and assessment and evaluation experts. A pilot application of the draft form was made with 50 8th grade students. After the pilot application, item discrimination index (D) and item difficulty index (P) were calculated for each item. After the calculations, it was decided to exclude 9 questions from the test. While making the calculations, it was taken into consideration that the average of the P values should be around 0.5 and the average of the D values should be around 0.4. The "equivalent halves technique" and the "Sperman Brown" formula were used to calculate the reliability of the 25-item multiple-choice test created with the remaining questions. As a result of the analysis, the reliability coefficient of the multiple-choice test was found to be 0.86 (Demir & Gönen, 2018)

In this study, only the multiple-choice part of the "Force, Work and Energy Unit Achievement Test" was used with permission of authors. The reliability coefficient for test calculated after the implementation of this study was found to be 0.84.

Data Analysis

In the analysis of the data, the assumptions that must be fulfilled before the selection of the tests were checked. The normality of the data distribution in the groups was checked with the Shapiro-Wilk test. Since the normal distribution was not provided for some groups, the Mann-Withney U Test was used to compare the achievement pre-test scores of the control and experimental groups and the achievement post-test scores of the control and experimental groups. Since the population distribution of the difference scores (D) of the pretest-posttest scores of the groups was normal, comparisons were made using the Dependent Samples t-Test.

Results

In the study, the pretest scores of the control and experimental groups were compared with the Mann Whitney-U test was used because there was no normal distribution and the results are given in Table 1.

Table 1.

Mann Whitney-U test results of the Force, Work and Energy Unit Achievement Test (FWEUAT) for control and experimental groups

Groups	n	U	p
Control group	29	340,5	0,209
Experimental group	29		

*p>0,05

When Table 1 is examined, there is no statistically significant difference between the experimental and control groups in terms of Force, Work and Energy Unit Achievement Test pre-test scores (U=340.5, p>0.05). Therefore, it was revealed that the groups were homogeneous in terms of the FWEUAT pre-test scores, and hypothesis tests were conducted to determine whether there was a difference between the groups in terms of the mentioned score or not.

In the study, Dependent Samples t-test was used to see if there was a significant difference between the control group's FWEUAT pre- and post-test mean scores, and the results are given in Table 2. When Table 2 is examined, no difference is observed in the pre-test and post-test mean scores of the control group students (t(28)=-1.482, p>0.05).

Table 2.

Dependent Samples T-Test Results of the Control Group FWEUAT Pre- and Post-test Scores

FWEUAT	n	x̄	SS	t	p
Pre- test	29	8,17	2,713	-1,482	0,149
Post- test	29	9,34	5,030		

*p>0,05

In the study, Dependent Samples t-test was used to see if there was a significant difference between the experimental group's FWEUAT pre- and post-test mean scores, and the results are given in Table 3.

Table 3.

Dependent Samples T-Test Results of The Experimental Group FWEUAT Pre- and Post-Test Scores

FWEUAT	n	x̄	SS	t	p
Pre- test	29	9,38	3,923	-6,849	<0,001
Post- test	29	16,00	4,986		

*p<0,05

When Table 3 is examined, it is seen that the experimental group students' pre-test and post-test mean scores differ significantly ($t(28)=-6.849$, $p<0.05$). When the pre-test achievement mean score ($\bar{x}=9.38$) and post-test achievement mean score ($\bar{x}=16.00$) of the group are examined, it is seen that the difference is significant in favor of the post-test. These findings show that robotic coding practices in the force and energy unit have an effect on student achievement. The effect size value is d=1,272. This value shows that the application has a great effect level.

In order to see if there was a significant difference between the FWEUAT post-test scores of the experimental and control groups, Mann Whitney-U test was run and the results are given in Table 4.

Table 4.

Mann Whitney-U Test Results of The Groups FWEUAT Post-Test Achievement Scores

Groups	n	U	p
Control group	29	142,5	<0,001
Experimental group	29		

*p<0,05

When Table 4 is examined, a significant difference was found between the experimental and control groups in terms of FWEUAT post-test scores ($U=142.5$, $p<0.001$). This finding reveals that the difference is in favor of the experimental group and that the use of robotic coding activities in the force and energy unit is more effective in increasing student achievement than the activities in the control group in which only the instructions of textbook was followed. The calculated effect size value is d=0.661. This value indicates a moderate effect.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Discussion

According to the results obtained from the analysis of the data in the study, it might be claimed that both experimental and control groups are almost equal at the beginning of the study. It was revealed that there was no significant difference between the experimental and control groups before the application in terms of achievement. There is a significant

difference between the pre-test and post-test mean scores of the experimental group, unlike the control group. In addition comparison of post-test scores of groups indicated that after this study's activities, experimental group had higher scores than control group. All these findings reveal that the use of robotic coding applications together with curriculum activities in the force and energy unit is more effective in increasing student success than using only the activities in the curriculum and textbook.

When other studies on the use of robotic coding applications in science lessons are examined, similar positive results have been revealed. Şimşek (2019) aimed to determine the change in the academic success and scientific process skills of the 6th grade students while continuing the robotic coding activities by making use of the iDea program in the processing of the "Matter and Heat" unit. It was seen that robotic coding activities had a positive effect on the academic success of the experimental group students in the science course. However, no change was observed in scientific process skills in both groups. Koç Şenol and Büyük (2012) examined student views on robotics in their study and conducted a quasi-experimental study with a pretest-posttest control group using Lego Mindstorms training sets in the 7th grade "Force and Motion" unit. They used "Robotic Preliminary Questionnaire", "Robotic Satisfaction Test", "Scientific Process Skills Test", "Science and Technology Lesson Motivation Scale" as measurement tools. In the application where the control group taught with textbook activities, an activity called "Robots Compete" was carried out in the experimental group. According to the findings obtained in the study, a statistically significant difference was found in favor of the experimental group. In other words, it has been revealed that robotic-assisted teaching of science lessons has a positive effect on students' science process skills and science lesson motivation.

The effect of programming activities with arduino on student success or attitude has not always been as expected. Taylan Koparan, Yüksel & Koparan (2021), could not obtain significant difference between the experimental group students and the control group students' success and self-efficacy in the "Electricity Transmission" unit in the 6th grade science lesson. Activity had a positive effect only on students' attitudes towards science lesson. On the other hand, robotic coding activities in the unit "Force and Energy", didn't make any difference on 7th grade students' attitudes towards science lesson in the study of Eroğlu & Hamzaoğlu (2021).

Conclusion

It is expected that having coding and programming skills will become more important for people in the coming years. Therefore, it is thought that those countries who seek and develop new ways to learn and teach coding will come to the fore. The increase in academic achievement levels of students obtained in this study, showed that students can benefit from robotic coding activities not only by learning how to write code, but also by learning the subject.

Recommendations

The effectiveness of this study in terms of increasing achievement by using robotic coding activities was supported by the results of other research in the literature. Most studies have shown that the use of robotic coding applications in science courses increases academic success. It can be said that robotic coding applications could be used to supplement course curriculum activities in order to increase academic success in other courses. However, some of the studies have revealed that robotic coding applications are insufficient in developing attitudes, motivation and scientific process skills. The reason for this may be short duration of the implementation phases of the studies. Changing attitude, motivation and scientific process skills will take a longer time. Obtaining the expected benefits from robotic coding applications depends on the teachers' knowledge and experience in this subject, the correct execution of the application process, and the establishment of the necessary technical infrastructure and materials in the classrooms. Teachers who want to integrate robotic applications into their course processes can be trained on this subject. In addition, teachers who have classrooms with sufficient technical infrastructure and materials will need guiding and model teaching studies when they want to use robotic applications in their lessons. To increase scientific researches on robotic coding, on different units and lessons will be beneficial to educators in this respect.

References

Aksu, B. (2011). *Fen ve teknoloji öğretim programinda zor olarak algılanan konular ve olası nedenleri: öğretmen ve öğrenci görüşleri.* Master's thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Aytekin, A., Sönmez Çakır, F., Yücel, Y. B.& Kulaközü, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılabilecek bazı yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi,* 5(5), 24-41.

Bocconi, S., Chioccariello, A., Kampylis, P., Dagienė, V., Wastiau, P., Engelhardt, K., ... & Stupurienė, G. (2022). Reviewing computational thinking in compulsory education. In A. Inamorato dos Santos, R. Cachia, N. Giannoutsou and Y. Punie (Eds.), *Publications office of the european union*, Luxembourg, ISBN 978-92-76-47208-7, doi:10.2760/126955, JRC128347.

Ceylan, V. K. ve Gündoğdu, K. (2018). Bir olgu bilim çalışması: Kodlama eğitiminde neler yaşanıyor? *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama,* 8(2), 1-34.

Demir, T. ve Gönen, S. (2018). Argümantasyona dayalı öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet, iş ve enerji ilişkisini anlamalarına etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences,* 8(15), 23-38.

Demirer, V. ve Sak, N. (2016). Dünyada ve Türkiye'de programlama eğitimi ve yeni yaklaşımlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 12(3), 521-546.

Durak, H. Y. ve Şahin, Z. (2018). Kodlama eğitiminin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin geliştirmesine katkısının incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi,* 2(2), 55-67.

Eren, E. & Dökme, İ. (2022). Fen eğitiminde kullanılan STEM uygulamalarının değerlendirilmesi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 9(2), 669-681.

Eroğlu, G. ve Hamzaoğlu, E. (2021). Kuvvet ve enerji ünitesinde robotik kodlama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fene yönelik tutumlarına etkisi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi,* 5(2), 161-169.

Kakız, B. (2019). *Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ortaokul fen bilimleri dersinde zorluk çekilen konular ve nedenleri.* Master's thesis, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Keçeci, O. ve Çetin, D. (2018, March). *6. sınıf dolaşım sistemi konusunun scratch destekli öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi*. Paper presented in Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi (UBEK2018), Afyon.

Kert, S. B. ve Uğraş, T. (2009, October). *Programlama eğitiminde sadelik ve eğlence: Scratch örneği.* Paper presented in Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, İstanbul.

Koca, M., & Türkoğlu, İ. (2022). Secondary school students' opinions on educational robotic applications. Turkish *Online Journal of Educational Technology,* 21(4), 59.

Koç Şenol, A. ve Büyük, U. (2012). Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: Robolab. *Turkish Studies,* 10(3), 213-236.

Kuş, M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin kuvvet ve hareket ünitesinin öğretiminde robotik modüllerin etkisi.* Master's thesis, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Milli Egemenlik Ortaokulu (2018). *Kodlama eğitimini teknoloji tasarım dersi projesiyle harmanladı.* https://sme.meb.k12.tr/icerikler/kodlama-egitimini-teknoloji-tasarim-dersi-projesiyle-harmanladi_6102943.html sayfasından erişilmiştir.

Ministry of National Education (Milli Eğitim Bakanlığı, MEB). (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Orhan Gazi Ortaokulu (2021). Fen Dersindeki Projesini Robotik Kodlama Yaparak Sundu. https://boluorhangaziortaokulu.meb.k12.tr/icerikler/fen-dersindeki-projesini-robotik-kodlama-yaparak-sundu_12148652.html sayfasından erişilmiştir.

Sayın, Z. ve Seferoğlu, S. S. (2016, February). *Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi*. Paper presented in Akademik Bilişim Kongresi, Aydın.

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.* Master's thesis, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Talan, T. (2020). Eğitsel robotik uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. Yaşadıkça Eğitim, 34(2), 503-522.

Taylan Koparan, E., Yüksel, B.& Koparan, T. (2021). Arduino ile programlamanın öğrencilerin fen bilimlerine yönelik başarı, öz yeterlilik ve tutumlarına etkisi, *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi,* 11(1), 118-127.

Temizkan, M. (2014). *Eğitimde yenilikçi yaklaşımlar: Robot uygulamaları.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türker Mıhcı, P. ve Pala, F. K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin, öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin kodlamaya yönelik görüşleri. *İlköğretim Online,* 17(4), 2013-2029.

Uçar, F. M., & Sungur, S. (2018). Öğrenci katılımı ölçeğinin fen bilimleri dersi için Türkçe' ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online,* 17(3), 1691-1705.

Uzunboylu, H., Kınık, E., & Kanbul, S. (2017). An analysis of countries which have integrated coding into their curricula and the content analysis of academic studies on coding training in Turkey. TEM Journal, 6(4), 783.

Üstündağ, M. T. ve Kukul, V. (2017, 24-26 Mayıs). *Programlama eğitiminin dünü, bugünü ve yarını.* Paper presented in Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Malatya.

Yayla Eskici, G., Mercan, S.& Hakverdi, F. (2020). Robotik kavramına yönelik ortaokul öğrencilerinin zihinsel imajları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9(1), 30-64.

Yumbul, E.& Bayraktar, Ş. (2022). A systematic analysis of research on robotic applications performed at primary school level in Turkey. Electronic Journal of Education Sciences, 11 (22), 378-400.

İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ergün YURTBAKAN

MEB

Özet

Problem durumu: Türkçe'nin temel dil becerileri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme öğrencilere ilkokul döneminde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak ilkokul dönemindeki öğrencilerin dil becerilerini kazanma düzeyleri genellikle okuma ve yazma becerileri üzerinde yoğunlaştığı, dinleme ve konuşma becerilerinin geri planda kaldığı görülmektedir. *Araştırmanın amacı:* İlkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygıları farklı değişkenler açısından incelemek amaçlanmaktadır. *Yöntem:* Çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışmaya Trabzon ilinde öğrenim görmekte olan 209 ilkokul 4. sınıf öğrencisi uygun durum örneklemesi yolu ile seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Uysal, Sakız, Birkan ve Akman, (2019) tarafından geliştirilen "İlkokul öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygıları Ölçeği" kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygıları sınıflarında arkadaşlarına konuşma yapma, sınıfta hikaye anlatma; milli bayramlarda, belirli gün ve haftalarda veya tiyatro gösterilerinde görev alma durumlarına göre analiz edilmiştir. Öğrencilerin sınıf önünde konuşma kaygı puanlarının normal dağıldığının, puanların homojen olduğunun görülmesi nedeniyle parametrik testlerden iki değişkenli olanlar için yapılan bağımsız t testi uygulanmıştır. *Bulgular ve Sonuç:* Milli bayramlarda, belirli gün ve haftalarda, tiyatro gösterilerinde görev alan öğrencilerin, görev almayan öğrencilere göre sınıf önünde konuşma kaygılarının, korkularının ve heyecanlarının daha düşük, özgüvenlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıfta arkadaşlarına konuşma yapan ve yapmayan öğrencilerin sınıf önünde konuşma kaygı düzeyleri arasında istatiksel olarak herhangi bir farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında sınıfta arkadaşlarına hikaye anlatan öğrencilerin özgüvenlerinin daha yüksek olduğu tespit edilirken, heyecanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. *Öneriler:* İlkokul öğrencileri ile yürütülen sınıf önünde konuşma kaygısı çalışmasının, ortaokul ve lise öğrencilerinde nasıl olduğu araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencileri, konuşma, sınıf önünde konuşma kaygısı

Giriş

İnsanlar duygularını, düşüncelerini, arzularını ve sahip oldukları bilgilerini anlaşılır ve etkili bir şekilde doğrudan karşısındaki kişiyle paylaşabilmek için konuşma becerisinden yararlanmaktadır. Konuşma becerisi, dil becerilerinden olan okuma, yazma ve dinleme becerilerine göre insanların yaşamları boyunca daha fazla kullandığı bir beceri olmasının yanında dinleme becerisinden sonra gelişmektedir (Bailey & Savage, 1994; Keskin, Baştuğ & Akyol, 2013). Konuşma, bilgiyi algılama, işlemleme ve üretmeyi içeren etkileşimli bir anlam oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Florez, 1999). Konuşma; insanın özel, iş ve eğitim yaşamındaki başarısını etkileyebilmektedir ve yönlendirebilmektedir (İşcan, 2015). Ayrıca konuşma; eğitim ve dil alanında problem çözme, sebep-sonuç, parça-bütün ilişkisi kurma, analitik düşünme ve değerlendirme yapma gibi becerilerin kazandırılabilmesine destek olmaktadır (Erdem, 2013).

Konuşma; amacına, biçimine, dinleyici ile ilişkisine, yöntemine, hazırlanma türüne göre sınıflandırılmaktadır. Konuşma, amacına göre bilgilendirici, eğlendirici, açıklayıcı, eğlence amaçlı, öğretici ve eğitici konuşma olarak sınıflandırılırken; biçimine göre ikna edici, betimleyici, sorgulayıcı konuşma olarak sınıflandırılmaktadır. Dinleyiciyle ilişkisine göre ise etkileşimsel ve etkileşimsel olmayan konuşma olarak; yöntemine göre de okuma yoluyla konuşma, ezber konuşma, serbest konuşma, planlı konuşma olarak sınıflandırılmaktadır. Sınıflandırmanın son türü olan hazırlanma türüne göre konuşma ise hazırlıklı konuşma (konferans, münazara, sempozyum, panel, forum, açık oturum, söylev, röportaj, mülakat, seminer, kurultay, demeç) ve hazırlıksız konuşma (kendini tanıtma, tanıtma tanıştırma, teşekkür etme, özür dileme, telefonla konuşma, ev ziyareti, bayram ziyareti, tebrik ziyareti, taziye ve hasta ziyaretleri, selamlaşma, yol sorma) olarak sınıflandırılmaktadır (Yağmur-Şahin & Varışoğlu, 2013).

Planlı ya da plansız olarak yapılan konuşmaların karşıdaki kişi tarafından anlaşılabilmesi için konuşmanın yapıldığı ortama ve dinleyici sayısına göre işitilebilir olması, kelimelerin yerel söyleyişlerden uzak net bir şekilde ifade edilmesi, dinleyicinin algılayabileceği bir şekilde olması, konuşmacının sesinin yüksek-alçak tonda, vurgulu-vurgusuz, hızlı-yavaş, duraklamalı-duraklamasız biçimde olması, konuşmacının konuşmasını tekrarlatma ihtiyacı hissedilmeyen bir biçimde yapılması gerekmektedir (Özbay, 2009; Taşer, 2009). Ancak insanların topluluk önünde fazla konuşma yapmamış olmaları, kelime hazinelerinin yetersiz olması, konuşma yapılacak konu hakkında bilgi eksikliği ve zihinsel kurgulama sorunları yaşamaları, yanlış yapacağından ve sorulacak herhangi bir soruya cevap verememekten korkmaları,

kullandıkları dilin kurallarına hakim olamamaları, dil bilgisi kurallarını uygulayamamaları ve konuşmaya karşı beğenilmeme gibi konuşma kaygısı problemleri yaşamaları konuşmayı olumsuz etkilemektedir (Akkaya, 2012; Çal & Erdoğan, 2017; Deringöl, 2018; Kuşdemir & Katrancı, 2015).

Konuşma kaygısı; insanların yeni bir ortama girdiklerinde, birilerinin karşısına çıkıp konuştuklarında ya da beklemedikleri bir durumla karşılaştıklarında kendilerini güvende hissetmeyerek endişelenmeleri olarak tanımlanmaktadır. Tam olarak nedeninin ne olduğu belirlenemeyen konuşma kaygısı (Keşaplı & Çifci, 2017); insanlarda terleme, korkma, üzülme, kalp atış sayısında artma gibi duygusal ve bedensel sorunlar olarak görülebilmektedir (Demir & Melanlıoğlu, 2014). Sınıflarda son zamanlarda çok sık rastlanan konuşma kaygısını aşabilmek için (Humphries, 2011) öncelikle öğrencilerin konuşmaya dönük istekliliklerinin, kendi konuşmaları hakkındaki inançlarının ve iletişim sürecine ilişkin endişelerinin dikkatle incelenmesi gerekmektedir (Demirel, Türkel & Aydın, 2020). Yani öğrencilerin, konuşma kaygılarının artmasına neden olan etkenler hakkında farkındalık kazanmaları gerekmektedir. Ardından konuşma kaygısına neden olan etkenlerden kaçmak yerine onlarla başa çıkmayı denemelidirler. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının neler olduğunu iyi belirleyip ona göre önlemler almalıdır (İşcan & Karagöz, 2016). Öğretmenlerin öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmak için kullanabileceği yöntemler; öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek için onlara iyi model olmaları, onlara güven vermeleri, onları konuşmaları için güdülemeleri, onlara konuşmaları için uygun ortam hazırlamaları, konuşmaları hakkında zamanında ve doğru dönütler vermeleri gerekmektedir (Baki & Kahveci, 2017; Er & Demir, 2013; Güneş, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilere etkili konuşma becerilerini göstererek konuşma fırsatları tanımaları, sınıf önünde konuşma etkinlikleri düzenlemeleri, milli bayramlarda belirli gün ve haftalarda şiir, metin okuma gibi küçük topluluklar önünde kendilerini ifade etme fırsatları sunmaları öğrencilerin konuşma kaygıları ile başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca sınıf içinde öğrencilere ilgi duydukları alanlarda konuşmalar yaptırmaları, okuduğu hikayeleri anlattırmaları, okuduğu hikayenin kurgusunu birlikte değiştirmeleri, çocuğun yaşama dair planlarını anlattırmaları, izledikleri filmlerden ya da okudukları kitaplardan kültürel miras öğeleri ve kültürel farklılıklar hakkında konuşmalar yaptırmaları, sosyal olaylar hakkında düşündüklerini paylaşmalarını istemeleri öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmaktadır (Bağcı-Ayrancı, 2018). Hatta öğretmenlerin derslerde yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilere konuşma eğitimi yaptırmaları öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmalarına yardımcı olmaktadır (Öztürk-Pat & Yılmaz, 2021)

Alanyazında konuşma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun üniversite öğrencileri ile yürütüldüğü görülmektedir (El Sakka, 2016; Karalı, Şahin, Şen & Aydemir, 2021; Kuru, 2018; Özkan & Kınay, 2015; Sarikaya, 2020; Yüceer & Doğan, 2021). Bunun yanında öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmak için sanal gerçeklik uygulamasının, yaratıcı dramanın, psikoterapinin etkisinin araştırıldığı da görülmektedir (Aykaç & Çetinkaya, 2013; Godefridi ve diğ., 2021; Lihui, 2016). Ancak ilkokul öğrencileri ile öğrenme ortamlarında disiplinlerarası konuşma becerilerini (Yesnazar ve diğ., 2020) ve eğitsel oyunların konuşma kaygısı üzerindeki etkisini belirlemek (Asan, 2019) amacıyla yapılan sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygı düzeylerini inceleyen çalışmaların ise olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda İlköğretim Türkçe Öğretimi Programı'nda ilkokul öğrencilerine kazandırılması amaçlanan temel dil becerilerinden olan konuşma becerisinin öğrencilerin yakın çevresinde bulunan sınıf arkadaşlarının önünde nasıl olduğunun araştırılması, büyük gruplar önünde konuşma yapması gereken durumlara hazır olma durumlarını belirlemek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü farklı sosyal ortamlarda ve kişiler arasında daha çok yaşanan konuşma kaygısı ile başa çıkabilmek için öğrencinin yakın çevresindeki konuşma kaygı durumu hakkında bilgi elde edilmesi önemli olabilir. Bu önemle de sınıf öğretmenleri, sınıflarında öğrencilerini tahtaya kaldırarak hikaye anlattırrma, sınıf önünde konuşmalar yaptırma, milli bayramlarda ve belirli gün ve haftalarda şiir okutturma ya da gösterilerde görevler vermektedir. Verilen bu görevlerin öğrencilerin konuşma kaygılarına nasıl yansıdığını belirlemek için çalışmada, ilkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygıları farklı değişkenler açısından incelenecektir. Bu amaçla:

1. İlkokul öğrencilerinin okulda düzenlenen sosyal faaliyetelere katılma durumları (milli bayramlar, belirli gün ve haftalar) konuşma kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
2. İlkokul öğrencilerinin sınıfta konuşma yapma durumları konuşma kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
3. İlkokul öğrencilerinin sınıfta hikaye anlatma durumları konuşma kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?

Yöntem

İlkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygılarını farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan çalışmada, ilişkisel tarama desenine başvurulmuştur. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin arasındaki değişimin mevcut durumunu ya da seviyesini tespit etmeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2013). Çalışmada da ilkokul öğrencilerinin okulda belirli gün ve haftalar, milli bayramlar gibi sosyal etkinliklere katılma, sınıfta arkadaşları

önünde konuşma yapma ve hikâye anlatma durumlarına göre sınıf önünde konuşma kaygıları inceleneceği için ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

İlkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygılarını incelemek amacıyla yapılan çalışmaya, Trabzon ilinde öğrenim görmekte olan 209 ilkokul öğrencisi dahil edilmiştir. İlkokul öğrencileri uygun durum örneklemesi yolu ile seçilmiştir. Uygun durum örneklemesi; çalışmaya hız kazandırmak amaçlı başvurulan amaçlı örnekleme yöntemidir (Ekiz, 2009). Çalışmaya hız kazandırmak için öğrencilerin kolay ulaşabilenlerinden seçilmesi nedeni ile uygun durum örneklemeye başvurulmuştur. Öğrencilere ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğrenci Bilgileri

Durum	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kız	107	51.2
	Erkek	102	48.8
Okulda sosyal faaliyetlere katılma	Evet	136	65.1
	Hayır	73	34.9
Sınıfta konuşma yapma	Evet	127	60.8
	Hayır	82	39.2
Sınıfta hikaye anlatma	Evet	111	53.1
	Hayır	98	46.9

İlkokul öğrencilerinin %51.2'sinin kız, %48.8'inin erkek olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin %65.1'inin daha önce okulda belirli gün ve haftalar, milli bayramlarda sosyal faaliyetlere katıldığı, %34.9'unun katılmadığı; %60.8'inin sınıfta konuşma yaptığı, %53.1'inin sınıfta hikaye anlattığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Uysal ve diğ., (2019) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı ölçeği" kullanılmıştır.

İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı ölçeği: Uysal ve diğ., (2019) tarafından geliştirilen beşli likert türünde hazırlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen ölçeğin KMO değeri .78 ve Bartlett küresellik testi değeri ise $p < .001$'dir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizinde binişik maddeler ve faktör yükü.30'un altında olan maddeler çıkartılmış ve 14 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Geliştirilen "Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği (SÖKKÖ)" heyecan, özgüven ve korku olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Heyecan alt boyutu yedi, özgüven alt boyutu dört ve korku alt boyutu ise üç maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam madde açıklayıcılığı %47.87, güvenirliği ise .76 olarak tespit edilmiştir. Çalışmada ise Cronbach Alpha değeri .71'dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmadaki veriler 2022-23 eğitim öğretim yılının ekim ayının ilk haftasında toplanmıştır. Öğrencilere sınıf önünde konuşma kaygısı ölçeğini doldurmaları için 20 dakika süre verilmiştir. Bu süre içinde öğrencilerin anlamadığı sorularda araştırmacı tarafından açıklama yapılmıştır. İlkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanların çarpıklık-basıklık ve homojenlik testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Puanların Normal Dağılma ve Homojen Olma Durumu

Durum	Evet-Hayır	Korku			Özgüven			Heyecan			Toplam		
		Ku.	Sk.	Le.	Ku.	Sk.	Le.	Ku.	Sk.	Le.	Ku.	Sk.	Le.
Okulda sosyal etkinliğe katılma	E	-.30	.62	.58	-.11	-.48	.32	-.26	.22	.51	-.03	.35	.43
	H	-.68	.34		.15	-.37		.18	.12		.08	.34	
Sınıfta konuşma yapma	E	-.29	.65	.89	-.50	.-22	.07	-.49	.08	.54	-.30	.30	.12
	H	-.63	.32		-.13	-.46		-.16	.31		.77	.62	
Sınıfta hikaye anlatma	E	-.36	.59	.56	-.62	-.15	.06	-.28	.25		-.24	.44	.32
	H	-59	.44		-.21	-43		-.17	.12	.53	.45	.40	

Tablo 2'ye göre ilkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygısı puanlarının normal dağıldığı görülmektedir. George ve Mallery'e (2010) göre çarpıklık ve basıklık değerinin ±2 aralığında yer alması gerekmektedir. Puanların homojenliğine ise Levene testi aracılığı ile bakılmış ve puanların homojen olduğu görülmüştür (p>.05). Normal dağılım gösteren ve homojen olan puanlar; ilkokul öğrencilerinin okulda düzenlenen belirli gün ve haftalar, milli bayramlar gibi sosyal etkinliklere katılma, sınıfta konuşma yapma, sınıfta hikâye anlatma durumları gibi iki değişkenli durumlarda bağımsız t-testi ile analiz edilmiştir. SPSS 21.0 istatistik programı ile yapılan analizlerde ayrıca aritmetik ortalama, standart sapma değerlerine de istatiksel olarak anlamlılığın çıktığı durumlarda kimin lehine olduğunu belirlemek için bakılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, ilkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygılarının; okulda belirli gün ve haftalar, milli bayramlar gibi sosyal etkinliklere katılma, sınıfta arkadaşlarına konuşma yapma ve hikâye anlatma durumlarına göre istatiksel olarak anlamlı farklılık gösterme durumlarını ortaya koymak için yapılan betimsel ve istatistik analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.

İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Puanları Betimsel Sonuçları

Durum	Öğren-ciler	Korku			Özgüven		Heyecan		Toplam	
		N	X	S.s.	X	S.s.	X	S.s.	X	S.s.
Okulda sosyal faaliyetlere katılma	Evet	136	2.38	1.09	3.77	.79	2.56	.83	2.87	.51
	Hayır	73	2.71	1.15	3.51	.76	2.99	.90	3.08	.66
Sınıfta konuşma yapma	Evet	127	2.41	1.11	3.75	.72	2.63	.83	2.90	.55
	Hayır	82	2.63	1.12	3.57	.88	2.84	.94	3.01	.61
Sınıfta hikaye anlatma	Evet	111	2.45	.10	3.78	.07	2.56	.08	2.89	.05
	Hayır	98	2.54	.12	3.56	.09	2.89	.09	3.01	.06

Okulda sosyal faaliyetlere katılan, sınıfta konuşma yapan ve hikaye anlatan öğrencilerin sınıf önünde konuşma kaygılarının, korkularının ve heyecanlarının ortalamalarının ve standart sapma puanlarının düşük olduğu, özgüven ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin okulda belirli gün ve haftalar, milli bayramlar gibi sosyal etkinliklere katılma durumlarına göre sınıf önünde konuşma kaygılarının durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonuçları tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.

Okulda Sosyal Faaliyetlere Katılma Durumuna Göre Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Analiz Sonuçları

Boyutlar	*Öğrenciler*	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*Levene testi*		*t*	*p*
					F	p		
Korku	Evet	136	2.38	1.09	.573	.45	-2.041	.04
	Hayır	73	2.71	1.15				
Özgüven	Evet	136	3.77	.79	.318	.57	2.346	.02
	Hayır	73	3.51	.76				
Heyecan	Evet	136	2.56	.83	.432	.51	-3.472	.00
	Hayır	73	2.99	.90				
Toplam	Evet	136	2.87	.51	5.164	.02	-2.371	.02
	Hayır	73	3.08	.66				

Okulda düzenlenen belirli gün ve haftalar, milli bayramlar gibi sosyal faaliyetlere katılma durumuna göre ilkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygıları ve sınıf önünde konuşma kaygısının korku, özgüven ve heyecan alt boyutları arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Okulda düzenlenen belirli gün ve haftalar, milli bayramlar gibi sosyal faaliyete katılan öğrencilerinin sınıf önünde konuşma korkularının, heyecanlarının ve kaygılarının düşük olduğu, özgüvenlerinin yüksek olduğu görülmektedir (Korku X=2.38, Heyecan X=2.56, Toplam X=2.87, Özgüven X=3.77).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin sınıfta arkadaşlarına konuşma yapma durumuna göre sınıf önünde konuşma kaygılarının durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonuçları tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 5.

Sınıfta Konuşma Yapma Durumuna Göre Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Analiz Sonuçları

Boyutlar	*Öğrenciler*	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*Levene testi*		*t*	*p*
					F	p		
Korku	Evet	127	2.41	1.11	.020	.89	-1.416	.16
	Hayır	82	2.63	1.12				
Özgüven	Evet	127	3.75	.72	3.320	.07	1.573	.12

	Hayır	82	3.57	.88				
Heyecan	Evet	127	2.63	.83	.386	.54	-1.741	.08
	Hayır	82	2.84	.94				
Toplam	Evet	127	2.90	.55	.456	.50	-1.304	.19
	Hayır	82	3.01	.61				

İlkokul öğrencilerinin sınıfta konuşma yapma durumuna göre sınıf önünde konuşma kaygılarının istatiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir (p>.05).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin sınıfta arkadaşlarına hikaye anlatma durumuna göre sınıf önünde konuşma kaygılarının durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonuçları tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 6.

Sınıfta Hikaye Anlatma Durumuna Göre Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Analiz Sonuçları

Boyutlar	*Öğrenciler*	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*Levene testi*		*t*	*p*
					F	p		
Korku	Evet	111	2.45	.10	.337	.56	-.605	.55
	Hayır	98	2.54	.12				
Özgüven	Evet	111	3.78	.07	3.583	.06	2.009	.046
	Hayır	98	3.56	.09				
Heyecan	Evet	111	2.56	.08	.399	.53	-2.755	.01
	Hayır	98	2.89	.09				
Toplam	Evet	111	2.89	.05	.979	.32	-1.553	.12
	Hayır	98	3.01	.06				

İlkokul öğrencilerinin sınıfta hikaye anlatma durumlarına göre sınıf önünde konuşma kaygılarının ve korkularının istatiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p>.05), özgüvenlerinin ve heyecanlarının istatiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (p<.05). Sınıf önünde hikaye anlatan ilkokul öğrencilerinin özgüvenlerinin yüksek olduğu (X=3.78), heyecanlarının düşük olduğu (X=2.56) görülmektedir

Tartışma

İlkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygılarını farklı değişkenlere göre incelemek amaçlı yapılan çalışmanın sonunda; milli bayramlarda, belirli gün ve haftalarda, tiyatro gösterilerinde görev alan öğrencilerin, görev almayan öğrencilere göre sınıf önünde konuşma kaygılarının, korkularının ve heyecanlarının daha düşük, özgüvenlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıfta tahtaya çıkarak arkadaşlarına konuşma yapan ve yapmayan öğrencilerin sınıf önünde konuşma kaygısı düzeyleri arasında istatiksel olarak herhangi bir farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında sınıfta arkadaşlarına hikaye anlatan öğrencilerin, anlatmayan öğrencilere göre sınıf önünde konuşma özgüvenlerinin daha yüksek olduğu tespit edilirken, heyecanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada; milli bayramlarda, belirli gün ve haftalarda, tiyatro gösterilerinde görev alan öğrencilerin, görev almayan öğrencilere göre sınıf önünde konuşma kaygılarının, korkularının ve heyecanlarının daha düşük, özgüvenlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Karalı ve diğerlerinin (2021) çalışmasında da etkinliklere katılan öğrencilerin konuşma kaygılarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yüceer ve Doğan'ın (2021) ve Özkan ve Kınay'ın (2015) çalışmasında ise belirli gün ve haftalar ile resmi törenlerde konuşma yapan öğrencilerin konuşma kaygılarının ve düzeylerinin arkadaşlarından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinde farklılık yaşanmasının nedeni, yaptıkları konuşmanın ne kadar başarılı olduğuyla ilgili olabilir. Çünkü konuşma başarısı ile kaygısı arasında negatif ilişki bulunmaktadır (Gölpınar, Hamzadayı & Bayat, 2018). Öğrencinin yapacağı konuşma ile ilgili araştırmalar yapması, konuşma provaları yapması yani uzun süreli konuşma hazırlıkları yapması öğrencinin konuşma başarısını artırmakta, kaygısını azaltmaktadır (Menzel & Carrell, 1994). Bunun yanında öğrencilerin yapacağı konu ile ilgili araştırmalar yapmaları, konuşacağı konu hakkında yeterliliği olması da konuşma kaygılarını düşürmektedir (El Sakka, 2016). Ayrıca çalışmada ulaşılan milli bayramlarda, belirli gün ve haftalarda görev alan öğrencilerin konuşma korkularının ve heyecanlarının düşük, özgüvenlerinin yüksek olmasına rağmen; sınıfta arkadaşları önünde konuşma yapan ve yapmayan öğrenciler arasında farklılaşma olmaması sonucunun sebebi; öğrencilerin kendilerine yakın olmayan geniş kitleler önünde yapılan etkinliklerde görev almaları konuşma özgüveni kazanmalarına, kaygı ve korkularını yenmelerini desteklemiş olabilir.

Çalışmada sınıfta tahtaya çıkarak arkadaşlarına konuşma yapan ve yapmayan ilkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygısı düzeyleri arasında istatiksel olarak herhangi bir farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak sınıfta arkadaşlarına hikâye anlatan ilkokul öğrencilerinin özgüvenlerinin daha yüksek olduğu, heyecanlarının ise daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Somut işlemler döneminde olan ilkokul öğrencilerinin hikayeleri kendi yaşamlarıyla içselleştirmeleri anlamalarını kolaylaştırdığı için sınıf arkadaşları tarafından gelen soruları kolaylıkla cevaplama deneyimi yaşamaları konuşma özgüvenlerini artırmış olabilir. Alanyazında tiyatro, drama ve konuşma eğitimi gibi yöntemlerin ve sanal gerçeklik uygulamasının da konuşma becerisini geliştirdiği görülmektedir (Godefridi et al., 2021; Sarikaya, 2020; Yüceer & Doğan, 2021). Sadece eğitsel oyunların konuşma kaygılarına bir etkisinin olmadığı görülmektedir (Asan, 2019). Bu bağlamda, ilkokul öğrencilerine kendi yaşamları ile bağ kurabileceği olaylar hakkında konuşma yaptırılması hatta konuşma yaptırılacak konu hakkında prova yapmalarını gerektiren yöntemlerin ve etkinliklerin planlanması, öğrencilerin konuşma kaygılarının azalmasına katkı sağladığı düşünülebilir.

Öneriler

- İlkokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını azaltmak için ilgi alanlarına uygun konularda, daha önceden provalar yaparak geniş kitleler önünde konuşma yapmalarına fırsatlar verilmesi konuşma kaygılarının azalmasına yardımcı olabilir.
- İlkokul öğrencilerinin kendi yaşamları ile bağ kurabileceği konular çerçevesinde drama ve tiyatro çalışmalarına katarak, çalışmalarını sergilemelerine fırsatlar verilmesi konuşma kaygılarını düşürebilir.
- İlkokul öğrencileri ile yürütülen sınıf önünde konuşma kaygısı çalışmasının, ortaokul ve lise öğrencilerinde nasıl olduğu araştırılabilir.

Kaynakça

Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 405-420.*

Asan, H. (2019). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisi* (Tez No. 600591) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Burdur.

Aykaç M., & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(12), 671-682.

Bağcı-Ayrancı, B. (2018). 0-12 yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 13-34

Bailey, K., & Savage, L. (1994). *New ways in teaching speaking*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Baki, Y., & Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies, 12*(4), 47-70.

Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 47*(1), 103-124.

Demirel, M. V., Türkel, A., & Aydın, İ. S. (2020). Speaking self-efficacy beliefs of Turkish University students. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 15*(3), 399-411.

Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(3), 23-36.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

El-Sakka, S. M. F. (2016). Self-regulated strategy ınstruction for developing speaking proficiency and reducing speaking anxiety of Egyptian University students. *English Language Teaching, 9*(12), 22-33.

Er, O., & Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 8*(1), 1417-1436.

Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Abdurrah- man Güzel, Halit Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 181-220). Ankara: Pegem.

Florez, M. C. (1999). *Improving adult English language learners' speaking skills*. National center for ESL literacy education. Washington DC: Applied linguistics center.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.). Boston: Pearson.

Godefridi, I., Suñer, F., Leblanc, C., & Meunier, F. (2021). Using virtual reality and peer feedback to reduce L2 speaking anxiety: an exploratory study. In N. Zoghlami, C. Brudermann, C. Sarré, M. Grosbois, L. Bradley, & S.Thouësny (Eds), CALL and professionalisation: short papers from EUROCALL 2021 (pp.100-105). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.54.1316

Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 75-85.

Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 1-27.

Humphries, R. (2011). Language anxiety in international students. *Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication, 4* (½), 65-77.

İşcan, A. (2015). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. Abdullah Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi-yöntemler etkinlikler* içinde (s. 1-27). Ankara: Pegem.

İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 17(*3), 193-206.

Karalı, Y., Şahin, T. G., Şen, M., & Aydemir, H. (2021). Investigation of speech anxiety of teacher candidates: The example of İnönü University, *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22*(3), 2277-2296. doi.10.17679/inuefd.1006027

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi (25. bs.).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, H. K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 168-180.

Keşaplı, G., & Çifci, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. *International Journal of Social Science,* 54, 463-484. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS4830

Kuru, O. (2018). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(4), 2193-2206.

Kuşdemir, Y., & Katrancı, M. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.

Lihui, C. (2016). Reducing public speaking anxiety via combining psychotherapies with speech instruction. *Journal of Cross-Cultural Communication, 12*, 22-26.

Menzel, K. E., & Carrell, L. J. (1994). The relationship between preparation and performance in public speaking. *Communication Education, 43*(1), 17-26.

Özkan, E., & Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi, 4*(3), 1290-1301.

Öztürk-Pat, Ö., & Yılmaz, M. (2021). Impact of creative drama method on students' speaking skills. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science], 14*(2), 223-245.

Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Sarıkaya, B. (2020). Konuşma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi. *International Journal of Field Education, 6*(1), 79-91.

Taşer, S. (2009). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları.

Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal University Journal Social Sciences Institute, 6*(12), 90-11. Retrieved from https://openaccess.mku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12483/1271/Temizkan%2cMehmet2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Uysal, H., Sakız, G., Birkan, G. Z., & Akman, A. (2019, 23-27 Ekim). *İlkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygısı: bir ölçek geliştirme çalışması* [Sözlü Bildiri]. *2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi*, Muğla Türkiye.

Yağmur Şahin, E., & Varışoğlu, B. (2013). Konuşma türleri ve konuşmada nezaket kuralları. A. Kılınç ve A. Şahin (Eds.), *Konuşma eğitimi* (s. 120-144). Ankara: Pegem Akademi.

Yesnazar, A., Japbarov, A., Zhorabekova, A., Kabylbekova, Z., Nuralieva, A., & Elmira, U. (2020). Determination of primary school children's speech skills in interdisciplinary communication in learning environments. *World Journal on Educational Technology: Current Issues, 12*(4), 373-388.

Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 366371) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ankara.

Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Gerçekleştirilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen

Netice ÇOLAK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Hüseyin ANILAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yürütülen değerler eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninde bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini diyarbakır ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Diyarbakır ili Bağlar ilçe merkezinde MEB'de görev yapan ve 4.sınf okutan 55 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretiminde en çok tercih ettikleri etkinlikler çok çeşitlilik göstermekle beraber öğretmenlerin çoğunluğu, kompozisyon yazdırma etkinliği yaptırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Değerlerin önemine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, en yüksek frekansın başkalarına saygı değerine ait alt temada toplandığı tespit edilmiştir. İkinci olarak vatanseverlik gibi milli değerleri önemli görmüşlerdir Değerlerin öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin farklı görüşlerde olmasına karşın ortak görüş olarak aileden kaynaklanan sorunlar olduğu bunu takiben sosyal medyanın olumsuz etkileri olduğunu görüşlerinde belirtmişlerdir. Değerlerin öğretimine ilişkin öneriler incelendiğinde ise öğretmen görüşlerinin okul aile işbirliğinin sağlanması ve öğrenci ve velileri sosyal medya konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğine dair görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Değer, değerler eğitimi, sınıf öğretmeni.

Giriş

Değerler eğitimi: insani, ahlaki, kültürel, ruhsal, toplumsal ve evrensel duyarlıkların özümsenmesi sürecidir. Değerler; bireylerin kişiliklerini, bakış açılarını, davranışlarını belirleyen önemli unsurlardır. Bu yüzden bireylerin; temel bazı değerleri fark etmesi, kazanması gereken değerleri kazanması, yeni değerler edinmesi, edindiği bu değerleri kişilik haline getirerek davranış değişikliği oluşturması gerekmektedir. Eğitim bir süreci ifade ettiğinden, bireylerin hayatı boyunca devam eden bu değeri kazanma ve kazandırma sürecine değerler eğitimi denilmektedir (Yaman 2012, s. 18).

Anne babalar çocuklarının etik alandaki eğitiminden birinci derecede sorumluyken, aileden sonra okul da toplumsal değerleri öğreten önemli bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. İdealist anlayışa göre, değer eğitimi; öğrencinin değerli davranış ve insan modellerini örnek alması yoluyla eğitilmesini içerir (Gutek, 2001, s. 29). Evde başlayan ahlak eğitimi, okulda da devam eder. Ancak bu, ahlak dersleri yoluyla değil, öğretmenlerin örnek davranışlarıyla sağlanır. Beğendiği öğretmenleriyle özdeşim kuran çocuk, evde gelişen erdemlerini yeni örneklerle zenginleştirir (Yörükoğlu, 2003, s. 229). Bu yönüyle değerler aktarımı konusunda öğrencilerin anne babalarından sonra ilk rol modelleri öğretmenleridir.

Bir çocuğun öğretmeni, birçok ahlaki özellikler bakımından ona örnek olur. Eğer öğretmen diğer çocuklara karşı saygılı ve kibar davranıyorsa, çocuklar da bu bakımdan öğretmeni taklit ederler. Öğretmen çocuğun hata ve kusurlarını hoşgörüyle karşılayabiliyorsa, çocuğun da başkalarının kusurlarını hoş görmesi beklenebilir (Goleman, 1998, s. 348).

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde konular içerisinde de vatanseverlik, saygı, aile birliğine önem verme, sosyal katılım, bağımsızlık, empati, araştırma ve tasarruf gibi öğrencilerin gerçek hayatta sıklıkla karşılaştıkları değerlere yer verilmektedir (MEB, 2005). Ancak herhangi bir içeriğin ya da konunun programda yer almış olması onun etkili biçimde kazanılacağı anlamına da gelmemektedir. Diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de programın başarısı programın uygulayıcılarına bir başka deyişle öğretmene bağlıdır. Bunu belirleyen önemli ayrıntılardan biri de öğretmenlerin programın işlevselliğine olan bakış açıları ve inanmışlıklarıdır. Bu nedenle bu araştırmada dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yürütülen değerler eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Sınıf öğretmenleri dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimini nasıl yapmaktadırlar?
- Sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerler konusunun önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimini gerçekleştirirken ne tür sorunlar yaşamaktadırlar?

- Sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimi konusundaki önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yapılmıştır. Nitel durum çalışmalarda en temel özellik, bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya koymasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması gibi özelliklerin nitel araştırma tekniklerinde yer alması açısından nitel araştırmaları önemli kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu özellikler ile çalışmanın amaçlarına uygun öğretmen görüşlerine dayalı olarak araştırma yapılmıştır.

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Diyarbakır ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Diyarbakır ili Bağlar ilçe merkezinde MEB'de görev yapan ve 4.sınf okutan 55 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin 31'i kadın, 24'ü erkektir. Mesleki kıdemler incelendiğinde 0-5 yıl hizmeti olan 10, 6-10 yıl hizmeti olan 12, 11-15 yıl hizmeti olan 15, 16-20 yıl hizmeti olan 13 ve 20+ yıl hizmeti olan 55 öğretmenin oldu Mezun olunan okullara bakıldığında ağırlıklı olarak eğitim fakültesi (48) mezunlarının görevde olduğu görülmektedir. Örneklem seçiminde ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay veya elde mevcut olan aynı zamanda da araştırmaya katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2017, s. 138). Çalışma katılımcı öğretmenlerle yüz yüze yapıldı ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlerle ders saatleri dışında; yüz yüze görüşmeler gerçekleştirildi.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanmaya çalışılmıştır. Nitel verilerin toplanması amacıyla öğretmenlerin görüşlerini almak için "değer eğitimi yarı yapılandırılmış görüşme formu" geliştirilmiştir (bkz.EK-1Birinci bölümde sınıf öğretmenlerinin mesleki ve demografik özelliklerine ilişkin 6 adet soru yer almaktadır (Cinsiyet, yaş, meslekteki toplam çalışma süresi, eğitim durumu, görev yapılan yer, mezun olunan fakülte). İkinci bölümde ise dördüncü sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen değer eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ve 4 maddeden oluşan görüşme soruları (Ek-2) yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanacaktır. Yarı yapılandırılırmış görüşmeler yüze gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında, durum çalışması doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, bireylerin görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma bakımından oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi konuşmayı temel alması nedeniyle nitel araştırmalarda sıkça kullanılan veri toplama türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme, araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2006).

Verilerin Analizi

Yapılan görüşmelerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde, veriler önceden belirlenen temalara göre incelenerek özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz yönteminde bireyin görüşünü yansıtmak amacıyla görüşmeden alıntılara sık sık yer verilir. Veriler bu yöntemde betimlenir ve ardından yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara ve bunlarla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

"Sınıf öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimini nasıl yapmaktadırlar?" sorusuna verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Değerlerin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimi	**Frekans**
Drama yaptırma	25
Tartışma konusu açma	20
Kitap okutma	18
Video İzletme	12
Gezi Düzenleme	5
Kompozisyon yazdırma	7

Tablo incelendiğinde Öğretmenlerin görüşlerine göre, değerlerin öğretiminde en çok tercih ettikleri etkinlikler çok çeşitli olduğu görülmektedir En yüksek frekansla drama (f=25) yakın bir frekans değerinde tartışma konusu açma (f=20) ve kitap okutma (18) gelmektedir. Bunun yanı sıra, video izletme (f=12) ve kompozisyon yazdırma (f=7) yapılan etkinlikler arasında yer almaktadır. En az yaptırılan etkinlik gezi düzenleme (f=5) etkinliği olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin değerler öğretimine İlişkin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları drama, kompozisyon yazdırma, tartışma konusu açma ve kitap okutma etkinliklerini ifade edişlerinde dikkat çekici görüşler bulgularda yer almaktadır.

Bu görüşler; Drama yaptırma etkinliğinde *"…Drama dikkat konusunda uzun süre etki bırakıyor. Böylelikle değeri öğrenci davranışında olumlu etkisini gözlemleyebiliyoruz. Ayrıca bu şekilde dersler daha zevkli hale geliyor" (Ö52). "…değerler konusuna değindiğimde daha çok drama etkinliği yaptırıyorum, bu şekilde öğrenciler düşüncelerini konu bağlamında daha rahat ifade edebilmektedirler. Bazen de konu bağlamında öykü anlatıp üzerinde tartışıyoruz"* Tartışma etkinliğinde *"… Önce kısa hikayeler üzerinden tartışma konusu açarak öğrencilerin değerler konusunda düşünerek öğrenmelerini sağlarım. Tartışarak doğruya ulaşmaya çalışırız" (Ö13), "… Değerler somut olmadığından konuya uygun bir öykü öğrencinin kazanması gereken değeri somut olarak görmesi sağlanılır diye düşünüyorum" (Ö33).* Kitap okutma etkinliğinde *"haftada 1 ders saati okuma etkinliği yapıyoruz. Öğrencileri sosyal bilgiler dersindeki konular bağlamında hikaye veya roman okumaları yönünde kitap getirmelerini sağlıyoruz, böylece değerler konusunda öğrenciler daha çok bilinçlenmiş oluyor".* Daha az frekansta yapılan kompozisyon yazdırma ve gezi düzenleme etkinliklerinde öğretmenler görüşlerinde; *'...Sorumluluk duygusu hakkında hangi sorumlulukları üstlenebilirsiniz şeklinde bir soru sorarak öğrencilere konu hakkında kompozisyon yazdırma mesela sorumluluk duygusunu kazandırmada etkili olduğunu düşünüyorum. Bu şekilde farklı konularda bu tür etkinlikleri yaptırıyorum' (Ö2), '...Öğrenciler konuşmaktan çok, yazılı şekilde düşüncelerini ifade edebiliyorlar. Örneğin doğa ve çevre konusunda öğrencilere çevrenizde neler kompozisyon şeklinde yazın dediğimde, öğrenciler çevrede gördükleri güzellikleri yazmaya başlıyorlar. Bu öğrenciler için hem eğlenceli hem de doğaya olan ilgilerini artırıyor. Tabi sınıf dışı etkinlik olarak doğa yürüyüşü yaptırmak isterdik ama, bunu için müfredatta bir plan olmadığı için yapamıyoruz" (Ö40).* "Gezi düzenleme etkinliğinde *"…Yılda bir defa da olsa bir müze veya tarihi bir yer gezme etkinliği yapıyoruz" (Ö24).gibi dikkat çekici görüşler bulgulanmıştır.*

"Sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerler konusunun önemine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Değerlerin Önemine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimi	**Frekans**
Sorumluluk	35
Vatanseverlik	20

Başkalarına Saygı	25
Aile birliğine önem	5
Tasarruf	5
Sevgi	4
Çevreye duyarlık	2

Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin önemine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, en yüksek frekansın başkalarına Sorumluluk (f=35) değerine ait alt temada toplandığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen görüşlerine ilişkin ifadeler: *"…Sorumluluk duygusunu öğrenci davranışlarına entegre etmek önemlidir. Sorumluluk duygusuna sahip öğrenci hem kendi sorumluluğunu hem de arkadaşlarına karşı sorumluluklarını bilir, ayrıca derslere ve verilen ödevlere ilişkin sorumluluklarını bilir.."(Ö21), "....sosyal bilgiler dersinde yer alan değerler, öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştirme bakımından önemlidir.Sorrumluluk bilincine sahip öğrenciler sosyal hayata daha çabuk alışıyorlar ve arkadaşlık ilişkilerine olumlu etkileri olmaktadır..."*İkinci yüksek frekansta başkalarına saygı (f=25) değeri öğretmenler tarafından benimsendiği görülmektedir. Öğretmenler başkalarına saygı değerinin eğitimin evrenselliğe işaret ettiğine ve bu bilinçle birlik-beraberliği sağlayacağına, bu bilinçle öğrencilerin ilerde adil ve dürüst birer birey olacaklarına dikkat çekmişlerdir. Bu doğrultudaki öğretmen görüşlerine ilişkin ifadeler: *"… Başkalarının haklarına saygı önemli bir değer bence. Çünkü insan yalnız değil ve toplum içerisinde yaşayan varlıktır. Bu yüzden kendi haklarını korurken başkalarının haklarına da saygılı olmayı öğrenmelidir." (Ö11), "…Öğrenciler birlikte yaşamayı öğrenmeleri için saygı kavramının öğrenmeleri şarttır." (Ö44), "Öğrenciler çok tahammülsüz ve bu yüzden sürekli kavga halindeler, bu yüzden saygı kavramını onlara empoze etmemiz gereklidir." (Ö45).* Yakın değerde yüksek frekansla vatanseverlik (f=20) gibi milli değerleri önemli görmüşlerdir. *"Vatan sevgisi aynı vatanı paylaşmanın verdiği birliktelik duygusu oluşumunda insanların birbirini sevmesi önemli bir olgudur." (Ö4), "Dini, dili ırkı ne olursa olsun bu vatan hepimizin ve bu vatana sahip çıkmalıyız, çünkü biz bu topraklarda beraber yaşıyoruz." (Ö50), "Vatan sevgisi değerini kazanan öğrenciler hem okula aitliği ve birlik beraberliğin önemini daha iyi bilir.." (Ö16), " "Vatanını, bayrağını seven her toplum daima ayakta kalır diye düşünüyorum." (Ö14)* olarak tespit edilmiştir.

"Sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimini gerçekleştirirken ne tür sorunlar yaşamaktadırlar? sorusuna verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Değerlerin Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretiminde yaşanan sorunlar	**Frekans**
Aileden kaynaklanan sorunlar	45
Sosyal Medyanın olumsuz etkileri	30
Okulun fiziki koşullarının yetersizliği	5
Değer eğitimine yeterli zamanın ayrılmayışı	5

Değerlerin öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin farklı görüşlerde olmasına karşın ortak görüş olarak en yüksek frekansta aileden kaynaklanan sorunlar (f= 45) olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgularda *"Değer eğitiminde aile, veli toplantılarında bile tam olarak gelmiyorlar. Okulda ve sınıf içinde Problem yaratan öğrencilerin aileleri hiç okula gelmiyor ve bu konuda ilgisiz olmaları öğrencilerin kazanması gereken değerler bağlamında sonuca ulaşmayı güçleştiriyor İlgisiz davranıyorlar." (Ö9). "Değer eğitimi okuldan önce ailede başlıyor. Öncelikle ailenin öğrenci ile ilgilenmesi gerekiyor. Aile, değer eğitimi konusunda çok duyarsız bu yüzden okulda öğretilenler, evde davranışa dönüştürülemiyor. Öncelikle aileler bu konuda bilinçlendirilmelidir" (Ö29). "…Aile işbirliği ile gerçekleştirilen değerler kazanımı pak kalıcı olmuyor. Okuldan aldığı kazanımı evde sürdüremediğinden öğrenci davranışlarında etkisini göremiyoruz." (Ö1). "Aileler, çocuğun davranış bazında nasıl yetiştiğini önemsemiyor sadece ders bazında başarı durumunu merak ediyor" (Ö19K).* Diğer bir önemli sorun da yüksek frekansla Sosyal Medyanın olumsuz etkileri (f=30) yer almaktadır. Öğretmen görüşlerinde dikkat çekici bulgularda ise; *"Televizyon programları ve diziler ve internet ortamında şiddet içeren sosyal platformların olumsuz etkileri var. Öğrenciler televizyon*

programları ve dizilerde geçen temaları kendi gerçek yaşamında örnek alıyorlar. Her öğrencide cep telefonu bulunmakta ve internet desteğiyle her türlü sitelere erişebiliyorlar. Bu konuda ailelerin dikkatli olması gerekiyor" (Ö15). "Sosyal medyada yer alan tiktokerlar, fenomenler, yani kısaca sosyal medya ünlüleri çoğu zaman gerçek dışı davranışlar sergileyerek öğrencileri yanlış yönlendirmektedirler" (Ö10).

Sınıf öğretmenlerinin 'Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimi konusundaki önerileri nelerdir?' Sorusuna verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Değerlerin Öğretimi Konusundaki Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimi konusunda sunulan öneriler	**Frekans**
Okul Aile işbirliği	48
Öğrenci ve Velileri sosyal medya hakkında bilinçlendirme	6
Okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi	5

Değerlerin öğretimine ilişkin öneriler incelendiğinde en yüksek frekansın okul aile işbirliği (f=48) alt temasındaki bulgularda yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgularda; *"...Değerlerin kazanılmasında öğrenci ailelerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Aileler okul yönetimi ve öğretmenlerle diyalog halinde olmalıdırlar"(Ö52).Aile sadece öğrencinin akademik başarısını öğrenmek için okula gelmemeli, davranışları da önemsemelidir"(Ö22).*Bir başka yüksek alt tema olarak öğrenci ve velileri sosyal medya konusunda bilinçlendirme olarak sunulan öneriler bağlamında ulaşılan bulgularda; *" ilk önce aileler için sosyal medyanın olumsuz yönlerine farkındalık yaratmak için seminerler düzenlenmeli, bununla birlikte öğrenciler için de bilinçlendirilmesi önemlidir ve böylece medyanın olumsuz etkilerinden çocukları korunmuş oluruz." (Ö13), "Teknolojinin hayatımızın bir parçası olduğu gerçeği yadsınamaz. Bu yüzden çocukların olumsuz medya yayınlarından uzak tutulmasını sağlamak hem öğretmen hem de ailelerin sorumluluğudur. Bu bağlamda bilinçlendirme seminerleri yapılması öğrenci yararına olacaktır" (Ö15)* önerileri dikkat çekmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretiminde en çok tercih ettikleri etkinlikler çok çeşitlilik göstermekle beraber öğretmenlerin çoğunluğu, sosyal bilgiler konuları bağlamında değerlerin öğretimine ilişkin drama etkinliği yaptırdıkları, sonrasında tartışma konusu açma ve kitap okutma, ve kompozisyon yazdırma ile gezi düzenleme etkinliklerinin geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Literatürde öğretmenlerin değerler öğretiminde en çok sırasıyla yaratıcı drama, soru cevap şeklinde tartışma, gözlem, eleştirel yaklaşım, görsel materyal kullandıkları (Can, 2008; Yiğittir, 2009; Başçı, 2012) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Demirtaş (2009), yaratıcı dramaya dayalı değer öğretimi programının değerlerle ilgili bilişsel öğrenmeleri artırdığını belirtmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin önemine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin en çok sırasıyla sorumluluk, başkalarına saygı ve vatanseverlik değerlerinin kazandırılmasını önemli görmektedirler. Literatürde benzer sonuçlara rastlanmıştır. Nitekim Tepecik (2008) yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin sorumluluk değeri eğitiminin öncelikle ailede verilmesi gerektiğini, bununla birlikte okulda verilen sorumluluk değeri eğitiminin de önemli olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Can (2008) çalışmasında, öğretmenlerin en çok sorumluluk sahibi olmaya ilişkin etkinlikler düzenledikleri sonucuna ulaşmıştır. Kılcan (2009) ve Tokdemir (2007) öğretmenlere göre öğrencilere kazandırılacak en önemli değerler olarak, vatan sevgisi, milli birlik ve beraberlik değerleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nalçacı ve Beldağ'ın (2015) yaptıkları araştırmalarda öğretilmesi gerekli olan değerler içerisinde saygı, vatanseverlik değerlerinin önemine vurgu yapmaktadırlar. Başçı (2012)' da yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerinde, kazandırılması önemli değerler arasında dürüstlük, saygı, sorumluluk olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin önemsediği değerler farklılıklar gösterse de bazı ortak değerler üzerinde de durdukları sonucu çıkmaktadır. Bu doğrultuda mevcut çalışma yukarıda ulaşılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Sosyal bilgiler dersinde değerlerin öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin farklı görüşlerde olmasına karşın ortak görüş olarak öğretmenler, en çok aileden kaynaklanan sorunlar olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. Doğanay (2006) araştırmasında, öğretmenlerin çocukların ilk ve temel eğitimi aileden aldıklarını onlar için modelin aile olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Çalışmada ikinci büyük sorun olarak öğretmenler sosyal medyanın olumsuz etkileri olduğu öğretmen görüşlerinde yer almaktadır. Bu bağlamda değerler öğretiminde öğrencilerin bu değerleri kazanmasını olumsuz

etkileyen sorunların başında aile ve sosyal medyanın olumsuz etkileri olduğunu (Yıldırım, 2009; Akbaş, 2004, Arslan, 2004; Başçı, 2012; Yiğittir, 2009; Baydar, 2009; Kurtdede Fidan, 2009; Nalçacı ve Beldağ, 2015) savunan çalışmalarla paralel sonuçlar elde edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimine ilişkin önerilerin başında okul aile işbirliği, öğrenci ve ailelerin sosyal medya hakkında bilinçlendirmeleri önerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akbaş (2004)'da okulda verilen değerlerin aile ve okul işbirliği ile pekiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çengelci (2010) değer eğitiminde yaşanan sorunların başında ailenin ve toplumun değerler eğitimini yeterince desteklemediğini ve ailelere değerler eğitimi konusunda seminerlerin verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Nalçacı ve Beldağ (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin aile değer eğitimi ile ilgi ailelerin bilgilendirilmeli/bilinçlendirilmeli gerektiğine dair görüşler bildirdiğini ifade etmişlerdir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Öğretmenlerin değerler öğretiminde farklı etkinliklerden (drama, sınıf dışı gezi programları, örnek olay yöntemi vb.) yaralanabilmesi için uzmanlara, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda ve ders kitaplarında uygulamalı etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilir.
- Değerler öğretimine ilişkin öğretmenler ve öğrencilerin kullanabileceği yazılı görsel materyaller genişletilmesi açısından ilgili uzmanların bu yönde çalışmalar yapmaları önerilir.
- Halk eğitimi merkezleri ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içerisinde konu alanında uzmanları tarafından değer eğitimi konusunda bilinçlendirici ve aile ve öğrencilerin katılımını teşvik edici etkinlikler düzenlenebilir.
- Kazandırılması gereken değer konusunda Öğretmenler ve okul yönetimi, ailelerle ile düzenli olarak bilgilendirici toplantılar yapabilir.

Kaynakça

Akbaş, O (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Arslan, A. (2004). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 1(1), 1-12. Aydın, M. (2003). Gençliğin Değerler Algısı: Konya Örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi,* 1(3), 121-144.

Başcı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Erzurum örneği),* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Baydar, P. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanılan sorunların değerlendirilmesi,(*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Büyüköztürk, G. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (14. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çengelci (2010). *İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması.* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korumaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramanın etkinliği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Doğanay, A. (2011). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). Sosyal Bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Goleman, D. (1998). *Duygusal zekâ neden IO'den daha önemlidir?*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Gutek, G. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Kılcan, B. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri (Kırşehir ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(20), 1-18.

MEB, (2005). İlköğretim Kurumları Sosyal Bilgiler dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü.

Nalçacı, A. ve Beldağ, A. (2015). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazandırılması ile İlgili Öğretmen Görüşleri, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 6(21), 67-81Tepecik, B. (2008). *Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi.* Ankara: Akçay Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 4. ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkısh class teachers: A phenomenological approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.

Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı.* İstanbul: Özgür Yayınları.

Ekler

EK 1

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Cinsiyet?
2. Yaşınız?
3. Şu an itibariyle mesleğinizdeki toplam çalışma süreniz?
4. Eğitim durumunuz? (Hangi Üniversiteden, Fakülte ve Bölümden mezunsunuz)
5. Nerede görev yapıyorsunuz? (ilçe merkezi kasaba ve köy)…….

EK- 2

GÖRÜŞME FORMU

1. Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine yönelik olarak ne tür öğretim etkinlikleri gerçekleştiriyorsunuz? Açıklar mısınız?
2. Sosyal bilgiler dersinin değerler eğitimi açısından sizce önemi nedir ve değerler eğitimine hangi boyutlarda katkı sağlayabilir? Açıklar mısınız?
3. Sosyal bilgiler dersi kapsamında değerler eğitimiyle yaşadığınız sorunlar var mıdır? Varsa nelerdir? Açıklar mısınız?
4. Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin etkili bir biçimde geçekleştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

Farklı Ülkelerde 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Açısından Okullar Arası Farkların İncelenmesi

Metehan GÜNGÖR
Ankara Üniversitesi

Ergül DEMİR
Ankara Üniversitesi

Özet

Geniş ölçekli testler adıyla anılan testlerin verileri öğrencilerin okullarda yuvalandığı hiyerarşik yapılı verilerdir. Hiyerarşik yapıya sahip verilerin analizinde çok düzeyli modellemeler sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışmada TIMSS 2019'a 8. sınıf düzeyinde katılan 6 ülkenin (Türkiye, ABD, Avustralya, İsrail, İsveç ve Norveç) verileri kullanılarak, bu ülkelerdeki öğrencilerin matematik başarısındaki varyansın ne kadarlık kısmının ülkelerdeki okullar arası farklılıktan kaynaklandığının hiyerarşik modellemeler ile hesaplanması hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemi 1202 okuldaki toplam 34137 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri analizleri birinci düzeyde öğrencilerin, ikinci düzeyde okulların yer aldığı iki düzeyli hiyerarşik doğrusal modelleme (HLM) ile gerçekleştirilmiştir. Çıktı değişkeni (bağımlı) olarak TIMSS 2019'da raporlanan beş olası değer (plausible value) birlikte kullanılmış ve her iki düzeyde (öğrenci ve okul) de ağırlıklandırma yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin matematik başarısındaki varyansın okullar arası farklılıktan kaynaklanan kısmı ABD'de %63, İsrail'de %47, Türkiye'de %39, Avustralya'da %36, İsveç'te %22 ve Norveç'te %10 civarındadır. Oranlar arasında ciddi bir farkın bulunduğu söylenebilir. Sonuçlara göre, öğrencilerinin yeterlik düzeyleri görece yakın ve dengeli oranda dağılım gösteren farklı ülkelerde okullar arası farklılıklar çeşitli düzeylerde olabilmektedir. Okullar arası farklar ülkelerde karşılaştırmalı olarak incelenebilir, ancak tek başlarına yorumlanmamaları önerilmektedir. İleri çalışmalarda ise gözlenen bu farkların kaynaklarına odaklanılarak öğrenci ve okul düzeyinde başka değişkenlerin modellere dâhil edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik başarısı, TIMSS 2019, hiyerarşik doğrusal modelleme, 8. sınıf, okullar arası fark

Giriş

Problem Durumu ve Amaç

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study) 1995 yılından beri 4 ve 8. sınıf öğrencilerinin katılımıyla ve dört yıllık periyotlarla uluslararası düzeyde yürütülen geniş ölçekli bir eğitim araştırmasıdır. Bu araştırmada öğrencilerin matematik ve fen alanlarındaki başarılarının standart testlerle ölçülmesi ve değerlendirilmesinin yanı sıra öğrenci başarıları ile ilişkili duyuşsal özellikleri, okul ortamı ve öğretmen özellikleri de ölçülmektedir. Bu ölçümler ile elde edilen verilerin analizleri ile elde edilen çıktılar eğitim sistemlerine katkı sağlayabilmektedir.

TIMSS uygulamalarında ölçümlenen ana alanlardan biri matematik başarısıdır. Matematik hem bir dil hem de bir düşünme biçimi olarak diğer bilim alanlarının temelini oluşturmaktadır. Ayrıca matematik, günlük yaşamda olup biten birçok şeyin ortak paydasında yer almaktadır. Gerçek hayat problemlerinin giderek artan karmaşıklığı göz önüne alındığında, matematiksel modelleme, simülasyon, kontrol ve optimizasyonu etkin bir şekilde kullanma becerisinin dünyanın teknolojik ve ekonomik gelişiminin temeli olacağı açıktır (European Science Foundation, 2011). Bu sebeple matematik, ülkelerin eğitim programlarında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilere matematik becerilerinin kazandırılması, okullarda verilen matematik eğitiminin amaçları içerisinde de doğrudan ya da dolaylı şekilde yer almaktadır. TIMSS uygulamalarında çeşitli problem çözme durumları matematik bağlamında değerlendirilmektedir ve soruların büyük kısmı öğrencilerin uygulama ve akıl yürütme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir. TIMSS'te matematik başarısı (8. sınıf), öğrencilerin dört öğrenme alanından ve üç bilişsel alandan aldığı puanlarla ifade edilmektedir. Bu başarı puanları madde tepki kuramı (MTK) modelleri ile kestirilmektedir ve her öğrenci için beş olası değer (plausible values) raporlanmaktadır (Martin, von Davier ve Mullis, 2020). Bu çalışmada tüm olası değerler çıktı değişkeni olarak birlikte ele alınmıştır.

Okulların kendi içerisinde homojen (benzeşik) yapıda olması, matematik başarısı açısından okullar arasında da başarı farklılıklarının ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Okullar arasındaki bu farklılıklar, öğrenci başarı düzeylerindeki gözlenen varyansın kaynaklarının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilmektedir. Diğer taraftan bu farklılıkların beklenenin üzerinde olması durumu, eğitimde fırsat eşitsizliğinin bir göstergesi olarak da değerlendirilebilmektedir (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Bu kapsamda okullarda verilen eğitimlerde, amaçlanan beceriler açısından öğrenciler arası farkların, okullar arası farklar da dikkate alınarak değerlendirilmesi, daha ayrıntılı ve derinlemesine çözüm üretebilme imkânı sağlayabilmektedir.

Eğitim sisteminde öğrencilerin okullarda kümelenmiş olması örneğinde olduğu gibi yuvalanmış (nested) yapılarda, ilgilenilen özellikler açısından ortaya çıkan varyansın incelenmesinde önerilen güçlü istatistiksel modellerden birisi MLM (multilevel linear modeling) ya da HLM (hierarchical linear modeling) olarak tanımlanan çok değişkenli modellerdir. HLM, ele alınan verinin hiyerarşik yapısını da göz önüne alan sıralı en küçük kareler (ordinary least square) kestirim yöntemine dayalı bir çok değişkenli regresyon modelidir (Raudenbush ve Bryk, 2002). HLM ile her bir düzey ve değişken için yordayıcılık katsayıları ve standart hatalar kestirilerek hesaplama yapılabilmektedir. HLM'de her bir düzeyde paylaşılan varyanslar model içine alınarak kestirim yapılmaktadır (Woltman, Feldstain, MacKay ve Rocchi, 2012). Çok düzeyli yapıya sahip olan veri setleri için bu özellikler HLM'yi kullanışlı hale getirmektedir. Sonuç olarak HLM, okullar arasındaki farklılıkların öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ayrıca analiz etmek için kullanılabilecek güçlü bir tekniktir.

Alan yazında geniş ölçekli testlerin verileriyle yürütülen ve HLM analizinin yapıldığı pek çok çalışma bulunmaktadır. Farklı yıllardaki, farklı sınıf düzeylerindeki Türk öğrencilerin verileriyle yapılan bazı çalışmaların bulgularına göre öğrenci düzeyinde sosyo-ekonomik durum ve bununla ilgili özellikler, özgüven ve aile eğitim düzeyi değişkenleri (Akyüz, 2006; Akyüz, 2014; Akyüz-Aru ve Kale, 2019; Ersan ve Rodriguez, 2020; Sevgi, 2009; Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018); okul düzeyinde ise sosyo-ekonomik durum ve okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenleri (Aksu, Güzeller ve Eser, 2017; Akyüz-Aru ve Kale, 2019; Ersan ve Rodriguez, 2020) matematik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkilere sahiptir. Türkiye dışında yürütülen araştırmalar da benzer bulguları sağlamaktadır. Raporlanan bulgular birlikte ele alındığında bir öğrencinin matematikteki başarısının hem kendisiyle, hem de içinde bulunduğu okul ile ilgili değişkenlerden etkilendiği görülmektedir.

Bu araştırmada, TIMSS 2019 uygulamasına katılan, başarı düzeylerinin ve öğrencilerinin yeterlik düzeylerinin oransal dağılımları benzer olan 6 ülkedeki (Türkiye, ABD, Avustralya, İsrail, İsveç ve Norveç) 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerinde okullar arası farkların istatistiksel etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda dikkate alınan temel araştırma sorusu; "TIMSS 2019 sonuçlarına göre Türkiye, ABD, Avustralya, İsrail, İsveç ve Norveç'te okullar arası fark, 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarı düzeylerindeki toplam varyansın ne kadarını açıklamaktadır?" şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma ikincil veri analizleri ile yürütülen, ilişki arayan bir araştırmadır. İlişkisel araştırmalarda, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Farklı ülkelerde (kültürlerde) okullar arası farkların incelendiği bu araştırma ilişkisel araştırma türündedir.

Örneklem

Bu araştırmada TIMSS 2019 uygulamasına katılan altı ülkeden (Türkiye, ABD, Avustralya, İsrail, İsveç ve Norveç) toplam 34137 8. sınıf öğrencisi araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Bu ülkelerin belirlenmesinde, öğrenci sayılarının ve başarı düzeylerinin yakın olması, ayrıca TIMSS matematikteki yeterlik düzeylerine göre öğrencilerin oransal dağılımlarının yakın olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Böylece matematik yeterlik düzeyleri açısından benzer düzeyde olan ülkelerde okullar arası farkların değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

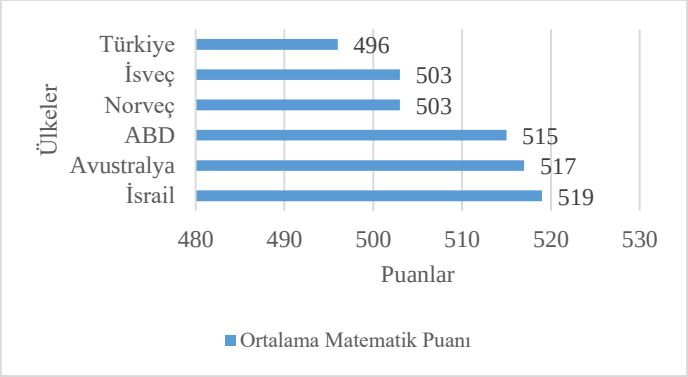
TIMSS uygulamasında öğrencilerin başarılarının davranış göstergelerini oluşturmak üzere dört farklı yeterlik düzeyi (ileri, üst, orta ve alt) tanımlanmaktadır. Tanımlanan yeterlik düzeylerine göre öğrencilerin ilgili alanda (matematik ya da fen) neleri somut olarak yapabildikleri ifade edilmektedir. TIMSS uygulamasında puanlar 500 ortalama değer ve 100 standart sapma ile hesaplanmaktadır. Puanlamada taban puan 400'dür. Puanı 400'ün altında olan öğrenciler ise alt düzeye erişemeyen öğrenciler olarak tanımlanmaktadır (Mullis, Martin, Foy, Kelly ve Fishbein, 2020). 8. sınıf düzeyinde hem matematik hem fen alanlarında her bir yeterlik düzeyinde %0 ile %25 arasında öğrenci oranı olan, yani yeterlik düzeyleri aralıklarında yakın ve görece dengeli oranda dağılım olan 6 ülke araştırma için özellikle seçilmiştir.

Tablo 1'de örnekleme dâhil ülkelerdeki okul ve öğrenci sayıları, Grafik 1'de ise TIMSS 2019 uygulamasında bu araştırmanın örnekleminde yer alan ülkelerin 8. sınıf ortalama matematik başarı puanları verilmiştir.

Tablo 1.

Örnekleme Dâhil Edilen Ülkelerdeki Okul Ve Öğrenci Sayıları

Ülke	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Türkiye	181	4077
ABD	273	8698
Avustralya	284	9060
İsrail	157	3731
İsveç	150	3996
Norveç	157	4575



Grafik 1. *Örnekleme dâhil edilen ülkelerin TIMSS 2019 ortalama matematik başarı puanları*

Tablo 1'e göre araştırmada verileri kullanılan ülkelerdeki okul sayıları 150 ile 284, öğrenci sayıları 3731 ile 9060 arasında değişmektedir. Grafik 1'de görüldüğü üzere ortalama matematik başarı puanları 496 ile 519 arasında değişmektedir. Bu puanlar genel olarak orta yeterlik düzeyini göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yürütülen ikincil veri analizleri, TIMSS 2019 öğrenci ve okul anketleri ile elde edilen verilerdir. Bu verilere internet üzerinden https://timss2019.org/international-database/ adresinden erişilebilmektedir.

Veri Analizi

Standart HLM dört alt model içermektedir. Bu modeller sırası ile (1) Tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeli, (2) Sonuçların ortalamalar olduğu regresyon modeli, (3) Tesadüfi katsayılı regresyon modeli ve (4) Sabit ve eğim katsayılarının çıktı olduğu modeldir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu çalışmada bu modellerden ilki olan tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeli kullanılmıştır. Modelde iki düzey tanımlanmıştır. İlk düzey öğrenci, ikinci düzey okul düzeyidir. Ülke sayısı sınırlı sayıda ve ülkelerdeki okul türleri tanımlamaları farklı olduğu için ülkeleri üçüncü bir düzey olarak tanımlamak tercih edilmemiştir.

Diğer istatistiksel modellerde olduğu gibi HLM'de de bazı varsayımlar mevcuttur. Bu çalışmada Raudenbush ve Bryk (2002) tarafından belirtilen; artık değerlerin 0 ortalamayla normal dağılımlı ve homojen olması, düzeylere yönelik hataların hem kendi içlerinde hem birbirleri arasında ilişkisiz olması temel varsayımları dikkate alınmıştır. İlk varsayımın incelenmesi modele yönelik artık değerlerin kontrolü ile yapılmıştır. Artıkların dağılımı grafiksel yöntemlerle (histogram, Q-Q grafiği) incelenmiştir. Grafikler, normal dağılımdan ciddi bir sapma olmadığını göstermektedir. Ayrıca artıkların çarpıklık (skewness) değerleri $[-0{,}152;\ 0{,}105]$ aralığında, basıklık (kurtosis) değerleri ise $[-0{,}234;\ 1{,}45]$ aralığında değişmektedir. Buna göre ciddi bir normallik ihlalinin bulunmadığı değerlendirilmiştir. Ayrıca çıktı değişkeni (bağımlı değişken) olarak ele alınan matematik başarı puanlarının (BSMMAT01-05) dağılımları her ülke için ayrı ayrı incelenmiştir. Grafiksel incelemenin (histogram) ardından puanların normal dağılımdan sapmadığı görülmüştür.

Varyansların homojenliği, χ^2 istatistiğine dayalı olarak yürütülen analizlerle test edilebilmektedir. χ^2 istatistiğinin tip I hataya duyarlı ve büyük örneklemlerde manidar fark çıkarmaya eğilimli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, artıkların normal dağılım göstermesi yeterli görülmüş ve analizlere devam edilmiştir. Ayrıca analizler için yeterli örneklem büyüklüğünün her bir düzeyde sağlanması önemlidir. Bu araştırmada tanımlı örneklem, gerek öğrenci sayısı gerek okul sayısı açısından yeterli büyüklüğe sahiptir. Modellerin kurulmasından önce araştırma için seçilen altı ülkeye yönelik veri setlerine Arıkan, Özer, Şeker ve Ertaş'ın (2020) önerileri dikkate alınarak ağırlık değişkenleri eklenmiştir. Veri analizleri HLM 6.04 programı kullanılarak yürütülmüştür.

Bulgular

Bu araştırmada örneklemde yer alan altı ülkedeki öğrencilerin 1. düzeyde, okulların 2. düzeyde olduğu tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeli ile analizler yürütülmüştür. Analiz sonucunda her ülke için regresyon denklemleri elde edilmiştir. Bu denklemlerin genel yapısı aşağıdaki gibidir.

$$MatematikBaşarısı_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$$

Bu denkleme göre kestirilen katsayılar ve bu katsayıların manidarlık testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Sonuçları

Ülke	Katsayı	Standart hata	t	sd	p
Türkiye, γ_{00}	477,252	8,468	56,359	180	$< 0{,}001$
ABD, γ_{00}	483,021	23,066	20,941	272	$< 0{,}001$
Avustralya, γ_{00}	511,155	6,258	81,685	283	$< 0{,}001$
İsrail, γ_{00}	517,152	6,525	79,257	156	$< 0{,}001$
İsveç, γ_{00}	501,708	4,658	107,709	149	$< 0{,}001$
Norveç, γ_{00}	500,251	3,810	131,299	156	$< 0{,}001$

Tablo 2'de görüldüğü üzere kurulan tüm modeller $,001$ düzeyinde istatistiksel olarak manidardır. Sonuçlara göre matematik başarı puanlarının ne kadarlık kısmının okullar arasındaki değişkenlikten kaynaklandığı ($\rho = \frac{\hat{\tau}_{00}}{\hat{\tau}_{00}+\sigma^2}$) yüzde olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan varyans açıklama oranları yüzde değerler olarak Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Matematik Başarısındaki Toplam Varyansın Okullar Arasındaki Değişkenlikten Kaynaklanan Kısmı

Ülke	Açıklanan Varyans (%)	χ^2	p
Türkiye	39	2731,978	$< 0{,}001$
ABD	63	9585,680	$< 0{,}001$
Avustralya	36	5840,004	$< 0{,}001$
İsrail	47	3475,274	$< 0{,}001$
İsveç	22	1135,892	$< 0{,}001$
Norveç	10	728,896	$< 0{,}001$

Tablo 3'te yer alan tüm ülkelerde matematik başarısındaki varyansın okullar arasındaki değişkenlikten kaynaklanan kısmı istatistiksel olarak manidardır ve oransal olarak %10 ile %63 arasında değişmektedir. Kalan yüzdelik kısımlar, yani açıklanamayan varyanslar, başka değişkenlerin etkilerinin, öğrenciler arasındaki gerçek başarı farklılıkların ve hata varyansının bir bütünü olarak değerlendirilebilir. Ayrıca analiz sonucu elde edilen güvenirlik değerleri; Türkiye için ,94; ABD için ,99; Avustralya için ,94; İsrail için ,96; İsveç için ,88 ve Norveç için ,78'dir. Bu değerler de kullanılan modelin ve elde edilen kestirimlerin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya dâhil edilen altı ülkede de 8. sınıf öğrencilerin matematik puanlarındaki değişimin bir kısmı okullar arası farklılıklarla ilişkilendirilebilmektedir. Bu ülkelerde okullar arasında öğrenci başarıları açısından manidar farklılıklar gözlenmektedir. Örneğin, Norveç'te matematik puanları arasındaki varyansın %10'luk kısmı okullar arası farklılıktan kaynaklanırken, bu oran Amerika Birleşik Devletleri'nde %63'tür. İsrail için %47 olan bu oran, Avustralya için %36 ve İsveç için %22'dir.

Okullar arası başarı farklarının görece yüksek olduğu ülkelerden biri olan Türkiye'de (Suna, Özer, Şensoy, Gür, Gelbal ve Aşkar, 2021) eğitimde fırsat eşitliği bağlamında bu farkların azaltılması konusunda çalışmaların eğitim politikalarına katkı sunacağı değerlendirilmektedir. Bu çalışmada ülkemizde matematik başarısı açısından okullar arası farkların görece yüksek (%39) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu benzer başka araştırmaların bulgularıyla da paralellik göstermektedir (Aydın, 2015; Yavuz, Demirtaşlı, Yalçın ve İlgün Dibek, 2017). PISA 2003 uygulaması sonrasında paylaşılan rapora (OECD, 2004) göre Türkiye, okullar arası matematik başarı farklılılıkları konusunda ilk sırada yer alırken, Norveç ve İsveç gibi ülkeler bu konuda en alt sıralarda yer almaktadır. Yine rapora göre ABD ve Avustralya okullar arası matematik başarı farklılıkları konusunda OECD ortalamasına (%33,6) yakın bir değere sahip iken, bu çalışmanın bulgularına göre ABD, araştırma örneklemindeki ülkeler arasında en yüksek (%63) okullar arası değişkenliğe sahip ülkedir.

Suna ve diğerleri (2021) ulusal bir yüksek riskli (high-stake) sınavdan alınan puanlarla yapılan bir analizde okullar arası farkların genellikle uluslararası sınavlardan alınan puanlarla yapılan analizlere göre daha düşük olabildiğini belirtmektedir. Buna göre bu tür çalışmalarda, sınavın ve sınavda kullanılan testlerin karakteristiğinin de dikkate alınması gerekmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, başarı düzeyleri benzer olsa da okullar arası farkların farklı ülke ve kültürlerde farklılaşabileceğini göstermektedir. Devam çalışmalarda gözlenen bu farkların kaynaklarına odaklanılması, bu kapsamda öğrenci ve okul düzeyinde başka değişkenlerin hiyerarşik doğrusal modellere dâhil edilmesi önerilmektedir. Ayrıca daha fazla sayıda ülke örnekleme dâhil edilerek ve okul çeşitliliğini ülkeler arasında kontrol altına alabilecek değişkenler de tanımlanarak üç düzeyli HLM yapılması da mümkündür.

Kaynaklar

Aksu, G., Güzeller, C. O., & Eser, M. T. (2017). Analysis of maths literacy performances of students with hierarchical linear modeling (HLM): The case of PISA 2012 Turkey. *Education and Science*, Early Release, 1–20.

Akyüz, G. (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen ve sınıf niteliklerinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 5*(2), 61–74.

Akyüz, G. (2014). The effects of student and school factors on mathematics achievement in TIMSS 2011. *Education and Science, 39*(172), 150–162.

Akyüz-Aru, S., & Kale, M. (2019). Effects of school-related factors and early learning experiences on mathematics achievement: A multilevel analysis to analyze the TIMSS data. *Journal of Education and Training Studies, 7*(4), 259–272.

Arıkan, S., Özer, F., Şeker, V., & Ertaş, G. (2020). Geniş ölçekli testlerde örneklem ağırlıklarının ve olası değerlerin önemi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 11*(1), 43–60.

Aydın, M. (2015). Öğrenci ve okul kaynaklı faktörlerin TIMSS matematik başarısına etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4*(7), 21–35.

Ersan, Ö., & Rodriguez, M. C. (2020). Socioeconomic status and beyond: a multilevel analysis of TIMSS mathematics achievement given student and school context in Turkey. *Large-scale Assessments in Education*, *8*(15), 1–32.

European Science Foundation (ESF) (2011). *Forward Look: Mathematics and Industry*. IREG, Strasbourg.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th Ed.). McGraw-Hill.

Martin, M. O., von Davier, M., & Mullis, I. V. S. (Eds.). (2020). *Methods and procedures: TIMSS 2019 technical report*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science.* Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003.* Paris: OECD Publishing.

Raudenbush, S. W., & Byrk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods 2*. Sage Publications.

Sevgi, S. (2009). Türkiye'de okul ve öğrenci özelliklerinin matematik başarısı ile ilişkileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Suna, H. E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B. S., Gelbal S., & Aşkar, P. (2021). Türkiye'de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, *64*, 143–162.

Şahin, M. G., & Boztunç Öztürk, N. (2018). How classroom assessment affects science and mathematics achievement?: Findings from TIMSS 2015. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *10*(5), 559–569.

Woltman, H., Feldstain, A., MacKay, J. C., & Rocchi, M. (2012). An introduction to hierarchical linear modeling. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, *8*, 52–69.

Yavuz, H. Ç., Demirtaşlı, R. N., Yalçın, S., & İlgün Dibek, M. (2017). Türk öğrencilerin TIMSS 2007 ve 2011 matematik başarısında öğrenci ve öğretmen özelliklerinin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, *42*(189), 27–47.

Öğretmen Adaylarının "Materyal" Kavramına Yönelik Metaforik Algıları: Materyal Tasarımı Dersi Öncesi ve Sonrası

Gülçin MUTLU
İzmir Demokrasi Üniversitesi

İdris ŞİMŞEK
MEB

Özet

Bu araştırmada, bir devlet üniversitesinin pedagojik formasyon sertifika eğitim programına kayıtlı öğretmen adaylarının (*n*=35) materyal kavramına ilişkin yapılandırmacı yaklaşım odaklı ve öğrenci merkezli bir materyal tasarımı dersini almadan önce ve dersi aldıktan sonra geliştirmiş oldukları metaforların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma ayrıca öğretmen adaylarının materyal kavramına ilişkin metaforik algılarında bu dersi almaları öncesi ve sonrası bağlamında bir karşılaştırma yapıldığında herhangi bir değişimin meydana gelip gelmediğini incelemeyi amaç edinmektedir. Çalışmaya ait veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "materyal … gibidir, …ya benzer, çünkü…" ifadesinin olduğu metafor bilgi formuyla elde edilmiştir. Öğretmen adaylarından materyal formları üzerinde materyal kavramına ilişkin materyal tasarımı dersini almaları öncesi ve materyal tasarımı dersini almaları sonrası olmak üzere, toplam iki adet metaforik imge geliştirmeleri istenmiştir. Metafor formu aracığıyla elde edilen bu nitel veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları pedagojik formasyon öğretmen adaylarının materyal kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metafor ifadelerinin ders öncesi dönem için toplam üç kavramsal kategori altında ve ders sonrası dönem için ise toplam dört kavramsal kategori altında sınıflanabileceğini göstermiştir. Araştırma sonuçları içerik analizi sonucunda elde edilen kavramsal kategorilerin ders öncesi ve ders sonrası dönem bağlamında bir farklılaşma gösterdiğini ve yapılandırmacı yaklaşım temelli öğrenci merkezli bir materyal tasarımı dersinin, bu dersin de esasen hedeflediği gibi, öğretmen adaylarının ders sonrasında geliştirdikleri metaforik algılarının öncesine kıyasla daha öğrenci merkezli bir bakış açısını kazanmaları hususunda etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, pedagojik formasyon programına kayıtlı öğretmen adayları yapılandırmacı yaklaşım destekli materyal tasarımı dersinin olumlu katkıları ışığında materyali sadece öğretmen merkezli ve öğretmenin kontrolünde tasarlanan ve geliştirilen bir kavram olarak görmenin yanında öğrencinin de katılım gösterdiği ve söz sahibi olduğu bir kavram olarak görmeye başlamışlardır.

Anahtar Kelimeler: materyal, materyal tasarımı, metafor, metaforik algısal değişim

Giriş

Öğretmenin profesyonel bilgisi yani öğretmenlik mesleğinin temel bilgi alanları ve bileşenleri Shulman'a (1987) göre yedi temel kavram altında ifade edilmiştir. Bu öğretmenlik bilgi alanları, a) alan bilgisi, b) müfredat bilgisi, c) pedagojik alan bilgisi, d) genel pedagojik bilgi, e) öğrenciler ve özellikleri ile ilgili bilgi, f) eğitsel ortamların bilgisi ve son olarak g) eğitsel olarak ulaşılmak istenen sonuçların, amaçların, değerlerin ve bunların felsefi ve tarihsel bilgisi olarak listelenmiştir. Öğretmenlerin derslerini daha somut, görsel, anlaşılır ve etkili kılmak adına kullandıkları ders materyallerini, etkili bir şekilde kullanabilmeleri bağlamında bir takım öğretimsel bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Yalın, 2014). Bu anlamda, en öz olarak genel bir pedagojik bilgi alanı olarak görülen materyal hazırlama ve tasarımlama becerisi için Türk öğretmen yetiştirme programlarında materyal tasarımı, materyal geliştirme, materyal tasarımı ve öğretim teknolojileri ya da öğretim teknolojileri gibi isimler adı altında farklı ve özellikle Shulman'ın (1987) ifadeleri ile genel pedagoji bilgisini geliştirmeye yönelik dersler açılmış ve okutulmuştur. Bu genel pedagoji bilgisi derslerine ek olarak, ayrıca yine Shulman'ın (1987) öğretmenlik bilgi kategorilerinden biri olan pedagojik alan bilgisi kavramı ışığında, farklı disiplin alanlarının öğretiminde materyal tasarımı becerisini vurgulayacak şekilde, sosyal bilgiler öğretiminde materyal tasarımı, yabancı dil öğretiminde materyal tasarımı gibi isimler altında da derslere yer verilmiştir ve halen verilmektedir. İster genel pedagojik bilgi ister ise özel alan bilgisi ve pedagojik bilginin bir karışımı olarak ifade edilen pedagojik alan bilgisi ile ilişkilendirilmiş bir öğretmenlik beceri ve bilgi alanı olarak görülsün, materyal tasarlama ve geliştirme becerisi, öğretmenler için önemli ve geliştirilmesi gereken temel bir beceridir (Halis, 2011).

Öğretim araştırmalarına bakıldığında ise, "öğretmen inançları" olarak ifade edilen bir araştırma tema alanının ortaya çıkmış olduğu (Fives ve Gill, 2014) ve öğretmenlerin görüş, düşünce ve inançlarının onların mesleki bilgi ve davranışları üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkün olacaktır (Martinez, Sauleda & Huber, 2001). Fakat, bu etkililiğin oluşması için öğretmen düşünce ve inançlarının değiştirilmesi ve iyileştirilmesi bağlamında yürütülmüş olan çalışmalar öğretmen inançlarındaki değişimin güç olduğunu (Pajares, 1992; Phelan ve McLaughlin, 1995; Wideen, Mayer-Smith, ve Moon's, 1998) ya da değişimin gerçekleşmesi için uzun süreli bir değerlendirmeye ya da uzun süreli destek ve uygulamalara ihtiyaç olduğunu göstermiştir (Akar ve Yıldırım, 2002; Alger, 2009; Gunstone, Slattery, Baird ve Northfield, 1993). Alger'e (2009) göre öğretmen inançlarındaki değişim olgusunu ya da hangi faktörlerin değişim üzerinde etkisi

olabileceğini araştırmanın bir yolu da öğretmenlerin belirlenen zaman dilimleri bağlamındaki metaforik algılarının araştırılması ve çalışılmasıdır.

Bir Türk atasözünde de geçen "İnsanın zikri neyse, fikri de o dur" ifadesinde açıkça vurgulanmış olan zihin ve eylem arasındaki bağı da düşünecek olursak, öğretmenlerin farklı kavramlara yönelik algı ve düşüncelerinin onların davranışlarına yansıyacağını anlamak mantıklı ve mümkün olacaktır. O halde, materyal tasarlama ve geliştirme becerisi özelinde düşünecek olursak, öğretmen ya da öğretmen adaylarının materyal kavramına ve materyal kullanımına yönelik algıları, onların öğretim süreçlerindeki eylemlerini, aldıkları eğitsel kararları ve öğrenme ortamının düzenlenmesine yönelik etkinlik ve davranışlarını etkileme hususunda rol oynayacak önemli bir faktör olabilecektir.

Sosyal ve eğitim bilimlerdeki araştırma yöntemlerine bakıldığında da, metaforlar (zihinsel imgeler) yoluyla elde edilen verilerin katılımcıların bir kavram ya da konuya ilişkin sahip oldukları düşünce ve görüşlerinin incelenmesinde kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden birisi olduğunu görmek mümkündür (Alger 2009; de Guerrero ve Villamil, 2002; Martinez vd, 2001; Oxford, Tomlinson, Barcelos, Harrington, Lavine, Saleh ve Longhini, 1998; Saban, 2004, 2007; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Silman ve Şimşek, 2006). Metaforlar, en basit ifade ile, bir kavramı başka bir kavram ile açıklama işlevi olan ifadeler olarak tanımlanmaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980). Metaforlar, daha önce de zihin ve eylem arasındaki ilişki kapsamında vurgulandığı üzere, belirlenen bir kavramın bireylerce nasıl algılandığını açıklama hususunda katkı sunan ifadelerdir (Arnett, 1999; Wallace, 2010). Kavram ve olguların insanlarca nasıl algılandığını ve insanların bu kavram ve olgulara yükledikleri anlamların neler olduğunu tespit etme hususunda etkili bir araç olan metaforlar eğitimle ilgili alanlarda farklı kavramlara yönelik görüş ve algıların araştırılmasında sıklıkla kullanılmışlardır (Saban, 2008a). Ülkemiz bağlamında eğitim ve eğitim bilimleri üzerine yürütülmüş olan çalışmalara bakıldığında, araştırmacılarca erişilen mevcut ulusal alan yazın kapsamında, eğitim (Altun ve Apaydın, 2013), okul müdürü (Akan ve Yarım, 2019; Cerit, 2010; Yalçın ve Erginer, 2012), müfettiş (Döş, 2010), üniversite ve akademisyen (Koşar, 2016; Oyman ve Şentürk, 2015; Polat, Apak ve Akdağ., 2013; Tortop, 2013), öğretme (Çetinkaya ve Eskici, 2018; Saban, Koçbeker ve Saban, 2007), öğretmen (Arslan Cansever ve Aslan, 2017; Cerit, 2008; Ekiz ve Koçyiğit, 2012; Koç, 2014; Saban, 2004; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011), okul (Akan ve Yarım, 2019; Nalçacı ve Bektaş, 2011; Örücü, 2014; Özdemir ve Akkaya, 2013; Saban, 2008b), uluslararası öğrenci (Erdem ve Polat, 2019), uzaktan öğretim (Demirbilek, 2021) ve öğretmenlik mesleği (Ocak ve Gündüz, 2006; Kalyoncu, 2012; Koç, 2014) gibi kavramların metaforlar yoluyla incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır.

Görüldüğü gibi yukarıda bahsedilen çalışmalarda adı geçen kavramlar dışında, yeni katılımcı gruplarıyla ve farklı yeni kavramlara yönelik metaforik çalışmaların yapılması katılımcıların sahip oldukları görüşlerin incelenmesi ve aydınlatılması bağlamında önem taşımaktadır. Araştırmacılarca ulaşılabilen alan yazın dahilinde, materyal geliştirme dersi alan pedagojik formasyon öğretmen adaylarının "materyal" kavramına ilişkin algı ve düşüncelerinin metaforlar yoluyla incelendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ayrıca, yine araştırmacıların erişebildiği alan yazın dahilinde, katılımcı öğretmen adaylarının materyal kavramına yönelik sahip oldukları algıların bir materyal tasarımı dersi almaları ile beraber ders öncesi ve ders sonrası süreçlerin karşılaştırılması bağlamında nasıl ve ne şekilde değiştiği kapsamında yürütülmüş herhangi bir araştırma tespit edilememiştir. Bu doğrultuda, bu mevcut araştırmanın amacı, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının materyal kavramına yönelik sahip oldukları metaforik algıları incelemektir. Çalışmanın bir diğer amacı ise öğretmen adaylarının "materyal" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algılarında, yapılandırmacı yaklaşım temelli ve öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı ile yürütülen materyal geliştirme dersini almadan önceki süreç ve bu dersi almaları sonrası süreç bağlamında bir karşılaştırma yapıldığında, herhangi bir değişimin ve farklılığın meydana gelip gelmediğinin tespit edilmesidir. Bu amaçlar ışığında, bu çalışmada aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının materyal kavramına yönelik yapılandırmacı yaklaşım temelli materyal tasarımı dersi almadan önce ve sonra sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının sahip oldukları bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler (temalar) altında toparlanabilir?
3. Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım temelli materyal tasarımı dersini almadan önce ve sonrasında materyal kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar incelendiğinde, ders öncesi ve sonrası bağlamında bu iki kavrama yönelik algıları açısından nasıl bir fark gözlemlenmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bir nitel durum çalışması olan bu çalışmada pedagojik formasyon sertifika eğitim programına kayıtlı ve çalışmanın yürütüldüğü akademik dönemde (2019-2020 bahar yarıyılında) materyal geliştirme dersini alan öğretmen adaylarının (n=35) materyal kavramına ilişkin algıları metaforlar yoluyla incelenmiştir.

Katılımcılar

Bu nitel çalışmanın katılımcılarını Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin pedagojik formasyon sertifika eğitim programına 2019-2020 akademik yılı kapsamında kayıtlı olan ve çalışma yürütüldüğü süreçte, sertifika eğitim programında ikinci dönemini okumakta olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılar programa dahil olduğu süreçte, pedagojik formasyon eğitimi verilen tek sınıf mevcut katılımcılara ait olmakla beraber, sınıf listesinde yer alan 51 öğretmen adayından derse düzenli katılan ve metafor formlarını düzenli ve eksiksiz olarak doldurmuş olan toplam 35 öğretmen adayı bu çalışmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmaya ait veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "materyal … gibidir, …ya benzer, çünkü…" ifadesinin olduğu metafor bilgi formları aracılığı ile elde edilmiştir. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarından materyal kavramı hakkında sahip oldukları metaforik algılarını bir tanesi öğrenci merkezli materyal tasarımı geliştirme dersi ile ilgili etkinliklere başlamadan önce ve bir tanesi de bu öğrenci merkezli ders etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sonrasında olmak üzere, toplamda iki metaforik ifade olacak şekilde geliştirilen metafor formları üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Öncelikle, öğretmen adaylarından öğrenci merkezli materyal tasarımı dersi ve ilgili etkinliklere başlamadan önce materyal kavramına yönelik sahip oldukları metaforları metafor formları üzerinde ifade etmeleri istenmiştir. Bu ilk metafor formunun (ders öncesi) uygulanmasını takiben, yapılandırmacı yaklaşım temelli ve öğrenci merkezli materyal geliştirme dersi etkinliklerinin uygulanması süreci başlamıştır. Araştırmanın bir diğer temel amacı olan materyal tasarımı dersinin uygulanması ve bu ders vasıtasıyla meydana gelecek olası metaforik algısal değişimlerin incelenmesi bağlamında, yapılandırmacı yaklaşım temelli ve öğrenci merkezli bir materyal tasarımı dersinin uygulanmasına ilişkin olarak sınıf içi içerik ve etkinlikler planlamış ve eğitim bilimleri alanında uzman ve bu dersi ve benzer içerikli dersleri daha önce vermiş olan bir akademisyen uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanın verdiği öneriler ışığında haftalık etkinlikler yeniden düzenlenmiş ve uygulama kapsamında yer almak için son halini almıştır. Yapılandırmacı yaklaşım temelli ve öğrenci merkezli bu materyal tasarımı kapsamında tartışma, grup çalışması ve bireysel hikayeler ve deneyimlerin paylaşılması gibi birtakım sınıf içi öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirilerek materyal tasarımı kavramı, ilgili tasarımlama süreçleri, materyal tasarım ilkeleri, materyal geliştirme sürecinde dikkat edilecek unsurlar ve ders materyallerinin değerlendirilmesi gibi ders içerikleri sunulmaya çalışılmıştır.

Toplam on hafta süren öğrenci merkezli materyal tasarımı dersi ile ilgili etkinliklerin tamamlanmasını takiben, öğretmen adaylarından ders etkinlikleri öncesi doldurmuş oldukları metafor formlarının temiz bir kopyasını aynı kavrama yönelik bu kez ders sonrası algıları bağlamında tekrar doldurmaları istenmiştir. Bu bağlamda, her bir katılımcı öğretmen adayı ders öncesi ve ders sonrası bağlamında olmak üzere toplam ikişer tane metafor imgesi geliştirmiştir ve bu şekilde bu çalışma kapsamında tüm katılımcılardan 70 adet metafor (zihinsel imge) ifadesi elde edilmiştir. Metafor formları aracılığı ile elde edilen bu nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının materyal tasarımı dersi öncesi ve sonrasında materyal kavramına yönelik geliştirdikleri metaforları çözümlemek amacı ile listelenen metaforlara önce kodlar atanmış ve sonrasında bu kodlar ışığında temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmada güvenirliği sağlamak adına birden fazla kodlayıcı (iki araştırmacı) yer almıştır ve kodlayıcılar arası güvenirliği sağlamak üzere, Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü (Güvenirlik=uzlaşılan kod sayısı/uzlaşılan kod sayısı + uzlaşılmayan kod sayısı) hesaplanmıştır. Çalışmanın bir araştırmacısı tarafından okunan metaforlar, ders öncesi üç ve ders sonrası ise dört kavramsal kategori (tema) altında özetlenmiştir. Bu araştırmacının bulduğu kavramsal kategoriler, eğitim bilimleri alanında doktora ve uzmanlığa sahip ortak araştırmacı tarafından okunarak mevcut metaforlar ile eşleştirilmeye çalışılmıştır ve bu süreç sonunda analiz kapsamında görüş birliği ve görüş ayrılığı yaşanılan metaforların sayısı tespit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerildiği üzere, hem ders öncesi (Güvenirlik = 32/32+3 = 0.91) hem de ders sonrası (Güvenirlik = 33/33+2 = 0.94) süreç kapsamındaki analizler bağlamında kabul edilebilir düzeyde bir kodlayıcılar arası güvenilirlik sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının materyal kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar, araştırmacılarca araştırılmakta olan olası metaforik kavramsal değişimin daha elverişli ve kolay bir şekilde tespit edilmesine imkân sağlamak amacı ile "materyal geliştirme dersi uygulaması öncesi" ve "materyal geliştirme dersi uygulaması sonrası" olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir. Aşağıda araştırma sonuçları bu iki üst başlık ışığında raporlanmıştır.

Materyal Tasarımı Dersi Uygulaması Öncesi Metaforlar

Pedagojik formasyon programına kayıtlı öğretmen adaylarının materyal kavramına yönelik olarak materyal tasarımı dersini almadan önce geliştirmiş oldukları metaforik imgelerin analiz sonuçlarına göre, bu metaforların "öğretmene

destek olan nesne olarak materyal", "öğrenciye destek olan nesne olarak materyal" ve "öğretmenin geliştirdiği nesne olarak materyal" olmak üzere üç temel kavramsal kategori altında sınıflandığı görülmektedir.

Kavramsal kategori I: Öğretmene destek olan şey/nesne olarak materyal (öğretmen merkezli). Bu kavramsal kategori altına giren metaforlar materyali öğretmenin öğretim yöntemini zenginleştirici ve kolaylaştırıcı bir unsur olarak anlamlandıran metafor ifadelerinden oluşmaktadır. Bu grubun temel kodlarına bakıldığında materyallerin "*destekleyici, enerji kaynağı, araç, malzeme, bilgi aktarımı*" gibi işlevlerine ve öğretmenin öğretimini geliştirici ve zenginleştirici katkılarına değinildiği görülmektedir. Bu kavramsal kategori altında yer alan öğretmen adaylarınca geliştirilmiş olan metaforları ve kodları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmene Destek Olan Ürün/Nesne Olarak Materyal Kategorisine Ait Metaforlar (Ders Öncesi)

KATILIMCI	İLK METAFOR	KODLAR	TEMA
3	Heykeltıraş malzemesi	Araç Temel malzeme	Kategori 1
7	Oyuncak	Eğlendirerek öğretim Temel destek Aydınlatıcı	Kategori 1
11	Ay ışığı	Aydınlatıcı Öğretmene destek	Kategori 1
12	Mürekkep	Araç Temel malzeme	Kategori 1
17	Bitki	Destekleme Temel destek Renklendirici	Kategori 1
19	Antrenman	Destekleyici Zenginleştirici	Kategori 1
22	Mesaj	Bilgi aktarımı	Kategori 1
26	Şarj aleti	Yaşam ve enerji kaynağı Temel destek	Kategori 1
28	Anayasa	Yol gösterici Yönlendirici	Kategori 1
29	Tekerlek	Bilgi aktarımı Kolaylaştırıcı	Kategori 1
34	Fener	Aydınlatıcı	Kategori 1
35	Batarya	Aydınlatıcı	Kategori

Elde edilen metafor imgeleri detaylı incelendiğinde, bu kavramsal kategori için materyalin öğretmen adaylarınca daha çok öğretmene destek olan bir ürün ve onun bilgiyi aktarırken destek olarak kullandığı bir nesne olarak algılanması eğilimi kapsamında, öğretmen merkezli bir anlayışın baskın olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile, bu kavramsal kategori için

öğretmen adaylarının materyali öğrenciden daha çok öğretmen ile özdeşleştirdiğini ve öğretmenin işine yarar bir nesne ya da ürün olarak görme eğiliminde olduklarını söylemek mümkündür. Örneğin dersi almadan önce materyal kavramına yönelik katılımcılara ait ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir:

> "*Materyal oyuncak gibidir. Tıpkı bir çocuğun gelişimine sağladığı rol gibi öğretmenin de dersi sunarken öğretimine destek olan bir üründür*" *(A7)*

> "*Materyal şarj aleti gibidir. Çünkü öğretmenin öğretme enerjisinin kaynağını bundan aldığı ve bu kaynak yoksa öğretmenlik mesleğinin yapılamayacağı bir gerçektir" (A26)*

Kavramsal kategori II: Öğrenciye destek olan şey/nesne olarak materyal (öğrenci merkezli). Bu kategorideki metaforlar öğrencinin öğrenmesi ile ilişkilendirilmiştir ve materyalin öğrenciye olan katkıları üzerinde durulmuştur. Bu kavramsal kategoride yer alan metaforların ortak noktası öğrencinin öğrenme süreci ve bilgiyi edinme sürecine "*somutlaştırıcı, kolaylaştırıcı, ilgi çekici, yanlış bilgiyi onarıcı"* gibi birtakım katkılar sunmalarıdır. Bu kategori altında ifade edilen metaforlar ve kodları aşağıda Tablo 2'de verilmiştir

Tablo 2.

Öğrenciye Destek Olan Şey/Nesne Olarak Materyal Kategorisine Ait Metaforlar (Ders Öncesi)

KATILIMCI	İLK METAFOR	KODLAR	TEMA
2	Su	Yaşam kaynağı	Kategori 2
6	Mikroskop	Somutlaştırıcı Kolaylaştırıcı	Kategori 2
32	Lamba	Aydınlatıcı	Kategori 2
9	Su	Yaşam kaynağı	Kategori 2
14	Işık	Aydınlatıcı Yol gösterici Destekleyici	Kategori 2
15	Oyuncak	Eğlenerek öğrenme İlgi çekici	Kategori 2
24	Tamirci	Bilgiyi düzenleyici Yanlış bilgiyi onarıcı	Kategori 2

Bu kategorinin esas vurgu noktası materyallerin öğretmen ile değil öğrencinin öğrenme süreci ile ilişkilendirilmesidir. Örneğin, katılımcılar materyallerin öğrencinin öğrenme süreci üzerindeki bu destekleyici etkisi konusundaki görüşlerini aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:

> "*Materyal ışık gibidir. Tıpkı bir ışığın işlevi gibi materyal öğrenciyi destekleyerek bulunduğu bilgi karanlığından onu aydınlığa çıkarır*" (A14)

> "*Materyal oyuncak gibidir. Nasıl ki bir oyuncak çocuğun ilgisini çekiyorsa materyal de öğrencilerin ilgisini çeker ve eğlenceli bir şekilde öğrenmesine katkı sağlar"* (A15)

Kavramsal kategori III: Öğretmenin geliştirdiği şey/nesne olarak materyal (Öğretmen Merkezli). Bu kavramsa kategori altında toplanan metaforlar, materyallerin öğretmenlerin belirli bir aşama ve yol kaydetmek suretiyle kendilerinin bizzat geliştirdikleri bir nesne olarak görme eğilimini yansıtmaktadırlar. Bu kategoride yer alan öğretmen adaylarınca geliştirilmiş olan metaforlar ve ilgili kodlar aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenin Geliştirdiği Şey/Nesne Olarak Materyal Kategorisine Ait Metaforlar (Ders Öncesi)

KATILIMCI	İLK METAFOR	KODLAR	TEMA
1	Asansör	Geliştirilen malzeme Makine Teknolojik ürün	Kategori 3
4	Ağaç	Aşama İyileşme Gelişim süreci	Kategori 3
5	Çiçek	Gelişim süreci Yol katetmek	Kategori 3
8	Araba	Yol katetme	Kategori 3
10	Ürün	Geliştirilen malzeme Tasarlanan malzeme	Kategori 3
13	Bilgisayar	Teknolojik ürün Geliştirilen malzeme	Kategori 3
16	Duvar	Aşama Yapım basamağı ve işlenmesi	Kategori 3
18	Fotoğraf çekme	Aşama	Kategori 3
20	Trafik lambası	Aşama Gelişim süreci	 Kategori 3
21	Makine	Parçalardan oluşan bütün	Kategori 3
23	Ürün	Geliştirilen malzeme Tasarlanan malzeme	Kategori 3
25	İnşaat	Aşama Yapım basamağı ve işlenmesi	Kategori 3
27	Tohum	Gelişim süreci Aşama	Kategori 3
30	Ürün	Geliştirilen malzeme	Kategori 3
31	Yazılı ders notu	Geliştirilen malzeme	Kategori 3
33	Çiçek	Büyütme Gelişim süreci	Kategori 3

Öğretmen adaylarının ifadelerinde, birtakım metaforlar materyali bir geliştirme süreci ile ilişkilendirirken, materyallerin sıfırdan geliştirilen ürünler olmalarının yanı sıra var olan materyallerin de geliştirilmesi yoluyla oluşturulabilecek nesneler de olabileceği hakkında yorumlara rastlanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının metaforik imgelerine "*geliştirilen malzeme, aşama, yapım basamağı ve işlenmesi*" gibi kodlar atanmıştır. Örneğin, katılımcıların materyalleri öğretmenin geliştirdiği bir nesne olarak görmesi hususundaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> *"Materyal ağaç gibidir. Nasıl ki bir ağacın gelişmesi için gerekli koşullar sağlanması gerekiyorsa ve bu zaman alıyorsa, öğretmende materyalini sürekli bir geliştirme çabası içerisinde olmalıdır ve bu zaman alır"(A4)*

> *"Materyal çiçek gibidir. Çünkü bir çiçek gelişip büyüdüğü gibi öğretmen de materyali bir süreç içerisinde geliştirir" (A33)*

Materyal Tasarımı Dersi Uygulaması Sonrası Metaforlar ve Değişim

Yapılandırmacı yaklaşım temelli ve öğrenci merkezli bir materyal tasarımı dersi alan öğretmen adaylarının bu süreç sonrasında geliştirmiş oldukları metaforlarında ya da bu metaforlara yüklemiş oldukları anlamlarda değişimler görülmüştür. Uygulama öncesi "öğretmene destek olan nesne olarak materyal", "öğrenciye destek olan nesne olarak materyal" ve "öğretmenin geliştirdiği nesne olarak materyal" olmak üzere üç kavramsal kategori altında sınıflanmış olan temalara ek olarak "öğretmen-öğrenci ortak katılımı ile oluşturulan nesne olarak materyal" adıyla ifade edilmiş olan yeni bir kavramsal kategori ortaya çıkmıştır.

Kavramsal kategori I: Öğretmene destek olan şey/nesne olarak materyal (öğretmen merkezli). Materyal tasarımı dersi sonrasında öğretmen adaylarınca oluşturulan ve bu tema altında sınıflanan metaforlara ait analizler kapsamında kullanılan kodların "öğrenmeyi ölçme, öğrenciye hizmet, temel hizmet aracı, öğretmene hizmet" gibi ifadelerden oluştuğu görülmektedir. Örneğin, katılımcılar materyallerin bu destek işlevlerini vurgulayacak şekilde aşağıdaki yer alan ifadeleri dile getirmişlerdir:

> "*Materyal termometre gibidir. Çünkü sıcaklığın ölçülebilmesi için bir ürüne sahip olduğumuz gibi öğrenciyi ölçmek için de öğretmene destek olan bir ölçme aracıdır" (A16)*

> *"Materyal fener gibidir. Tıpkı bir fenerin yol göstermesi gibi materyal de öğretmene öğrencilere konuları öğretirken destek sağlar ve yolunu aydınlatır" (A30)*

Materyal dersi almadan önce bu tema altında 12 öğretmen adayı ve kullandıkları metaforları yer alırken, ders sonrasında bu gruba giren metaforlar ve ilgili kişi sayısı 5 kişi olarak tespit edilmiştir. Tablo 4 bu mevcut kategori alanında yer alan metaforları ve hangi kavramsal kategorilerden bu kategoriye geçiş yapmış olduklarını göstermektedir.

Tablo 4

Öğretmene Destek Olan Ürün/Nesne Olarak Materyal Kategorisine Ait Metaforlar (Ders Sonrası)

KATILIMCI	İLK METAFOR	KODLAR	TEMA	SONRAKİ METAFOR	KODLAR	TEMA	DEĞİŞİM ÖNCESİ-SONRASI
16	Duvar	Aşama Yapım basamağı ve işlenmesi	Kategori 3	Termometre	Öğrenciyi değerlendirme Öğrenmeyi ölçme	Kategori 1	K:3>>K:1
17	Bitki	Destekleme Temel destek Renklendirici	Kategori 1	Beyin	Öğrenciye hizmet Temel hizmet aracı	Kategori 1	K:1>>K:1
21	Makine	Parçalardan oluşan bütün	Kategori 3	Makine motoru	Temel eğitim aracı Öğrenciye hizmet	Kategori 1	K:3>>K:1
23	Ürün	Geliştirilen malzeme Tasarlanan malzeme	Kategori 3	Rehber	Yol gösterici	Kategori 1	K:3>>K:1

30	Ürün	Geliştirilen malzeme	Kategori 3	Fener	Aydınlatıcı Öğretmene hizmet	Kategori 1	K:3>>K:1

Kavramsal kategori II: Öğrenciye destek olan şey/nesne olarak materyal (öğrenci merkezli). Yapılandırmacı yaklaşım temelli materyal ders süreci sonrasında edinilen metafor imgelerinin analizinde kullanılan kodlar "ilgi çekici, eğlenerek öğrenme, aktif öğrenme, gerçek yaşama dayalı öğretim, aktif öğrenci" gibi ifadelerden oluşmaktadır. Katılımcıların bu kavramsal kategoriye yönelik algılarını gösteren bazı ifadeler aşağıdaki gibidir:

> "*Materyal aile gibidir. Tıpkı bir ailenin bireyleri birbirine destek olduğu gibi materyal de öğrencinin öğrenmesini destekler" (A28)*

Katılımcılardan bazılarının geliştirdiği metafor ifadeleri ders süreci sonrasında yine ders öncesinde olduğu gibi bu öğrenciye destek olan nesne olarak materyal kategorisinde kalmakla birlikte, metafor kavramsal kategorisine yönelik bir değişim gözlenmez iken, öğretmen adaylarınca bu metafora yüklenen anlamda bir değişim olmuştur. Örneğin;

> "*Materyal ışık gibidir. Çünkü ışık öğrencinin bilinmez yönlerini etkili bir şekilde aydınlatırken öğretir" (A14)*

> "*Materyal oyuncak gibidir. Çünkü öğrenci oyuncağı oynarken bazı şeyleri öğrendiği gibi materyal ile aktif bir etkileşim içinde öğrenmeyi gerçekleştirir" (A15)*

Öğretmen merkezli materyal tasarımı dersini almanın öncesinde oluşturulan metaforik imgeler bağlamında, öğretmen adaylarından yedi katılımcı bu kategoride yer alırken, ders sonrasında öğretmen adaylarınca geliştirilen metaforlar ve metaforlara yükledikleri anlamlar sınıflandırıldığında, bu kategori içerisinde toplam 20 katılımcının yer aldığı görülmektedir. Aşağıda Tablo 5'te ders sonrası bu kavramsal kategoride yer alan katılımcılara ait metafor ifadeleri ve ilgili değişimler gösterilmektedir. Tablo 5 incelendiğinde, bu mevcut ikinci kavramsal kategoriye geçişlerin, özellikle birinci kavramsal kategori (öğretmene destek olan ürün/nesne olarak materyal kategorisi) altında sınıflanan metaforlar arasından olduğu görülmektedir. Bu geçişi örnek birtakım ifadelere aşağıda yer verilmiştir. Bazı katılımcıların dersi aldıktan sonra metaforu değişmez iken yüklediği anlamda birtakım değişimler meydana gelmiştir (A7; Tablo 5). Öğretmen adaylarından bazıları içinse dersi aldıktan sonra hem geliştirdikleri metaforlar hem de bu metaforlara yükledikleri anlamlar bağlamında değişiklikler meydana gelmiştir (A26; Tablo 5).

> "*Materyal oyuncak gibidir. Çünkü öğrencinin dikkatini çekerek öğrenirken eğlenmesine yardımcı olur" (A7)*

> "*Materyal Japon yapıştırıcısı gibidir. Çünkü materyal öğrencinin bilgiyi sağlamlaştırmasına ve bilginin daha kalıcı olmasına yardımcı olur" (A26)*

Tablo 5.

Öğrenciye Destek Olan Şey/Nesne Olarak Materyal Kategorisine Ait Metaforlar (Ders Sonrası)

KATILIMCI	İLK METAFOR	KODLAR	TEMA	SONRAKİ METAFOR	KODLAR	TEMA	DEĞİŞİM ÖNCESİ-SONRASI
1	Asansör	Geliştirilen malzeme Makine Teknolojik ürün	Kategori 3	Sınıfta kullanılan araç gereç	Somutlaştırıcı Destekleyici	Kategori 2	K:3>>K:2
2	Su	Yaşam kaynağı	Kategori 2	Renk	İlgi çekici Eğlenerek öğrenme	Kategori 2	K:2>>K:2
4	Ağaç	Aşama İyileşme Gelişim süreci	Kategori 3	Ürün	Destekleyici İlgi çekici Somutlaştırıcı	Kategori 2	K:3>>K:2
5	Çiçek	Gelişim süreci Yol katetmek	Kategori 3	Su	Yaşam kaynağı Mutluluk kaynağı	Kategori 2	K:3>>K:2

6	Mikroskop	Somutlaştırıcı Kolaylaştırıcı	Kategori 2	Stetoskop	Somutlaştırıcı Eğlenerek öğrenme Gerçek yaşama dayalı öğrenme Aktif öğrenme	Kategori 2	K:2>K:2
7	Oyuncak	Eğlendirerek öğretim Temel destek Aydınlatıcı	Kategori 1	Oyuncak	Eğlenerek öğrenme İlgi çekici Ezbere karşı öğretim	Kategori 2	K:1>>K:2
9	Su	Yaşam kaynağı	Kategori 2	Gerçek yaşam nesnesi	Otantik materyal Gerçek yaşama dayalı öğrenme	Kategori 2	K:2>> K:2
11	Ay ışığı	Aydınlatıcı Öğretmene destek	Kategori 1	Ay ve yıldızlar	Etkili öğrenme Aktif öğrenci Mutlu öğrenci Aydınlatıcı	Kategori 2	K:1>>K:2
12	Mürekkep	Araç Temel malzeme	Kategori 1	Baharat	Mutluluk kaynağı Tatlandırıcı	Kategori 2	K:1>>K:2
13	Bilgisayar	Teknolojik ürün Geliştirilen malzeme	Kategori 3	Gerçek yaşam nesnesi	Otantik materyal Gerçek yaşama dayalı öğrenme	Kategori 2	K:3>>K:2
14	Işık	Aydınlatıcı Yol gösterici Destekleyici	Kategori 2	Işık	Aktif öğrenci Etkili öğrenme	Kategori 2	K:2>>K:2
15	Oyuncak	Eğlenerek öğrenme İlgi çekici	Kategori 2	Oyuncak	Aktif öğrenme Yaratıcılık	Kategori 2	K:2>>K:2
18	Fotoğraf çekme	Aşama	Kategori 3	Fotoğraf makinesi	Otantik materyal Gerçek yaşamı yansıtma	Kategori 2	K:3>>K:2
19	Antrenman	Destekleyici Zenginleştirici	Kategori 1	Gökyüzüne çıkmak	Mutluluk kaynağı Aktif öğrenci Etkili öğrenme	Kategori 2	K:1>>K:2
22	Mesaj	Bilgi aktarımı	Kategori 1	Oyuncak	Aktif öğrenme Eğlenerek öğrenme	Kategori 2	K:1 >K:2

25	İnşaat	Aşama Yapım basamağı ve işlenmesi	Kategori 3	Öğrencinin inşası	Öğrenciyi geliştirme Aktif öğrenme Öğrenciyi dahil etme	Kategori 2	K:3>>K:2
26	Şarj aleti	Yaşam ve enerji kaynağı Temel destek	Kategori 1	Japon yapıştırıcı	Öğrenciyi geliştirme	Kategori 2	K:1>>K:2
28	Anayasa	Yol gösterici Yönlendirici	Kategori 1	Aile	Öğrenciyi destekleme Öğrenmeyi destekleyici Aktif öğrenci Mutlu öğrenci	Kategori 2	K:1>>K:2
31	Yazılı ders notu	Geliştirilen malzeme	Kategori 3	Madde	Somutlaştırıcı Destekleyici Eğlenerek öğrenme	Kategori 2	K:3>>K:2
33	Çiçek	Büyütme Gelişim süreci	Kategori 3	Şeker	Mutlu öğrenci Eğlenerek öğrenme	Kategori 2	K:3>>K:2

Kavramsal kategori III: Öğretmenin geliştirdiği şey/nesne olarak materyal (öğretmen merkezli). Öğretmen adaylarınca geliştirilen ve bu kategori kapsamında sınıflanan metaforların kodlanmasında en çok "gelişim süreci, aşama, sabır, yavaş ilerleme" gibi ifadelerin kullanıldığını söylemek mümkündür. Araştırma bulgularına göre, ders öncesi oluşturdukları metaforik imgeler bağlamında bu kavramsal kategori de yer alan bazı öğretmen adaylarının, ders sonrası oluşturdukları metaforik imgeler bağlamında da aynı kategori de yer aldıkları fakat metaforlarında ve metafora yükledikleri anlamlarda değişimler olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 6.

Öğretmenin Geliştirdiği Şey/Nesne Olarak Materyal Kategorisine Ait Metaforlar (Ders Sonrası)

KATILIMCI	İLK METAFOR	KODLAR	TEMA	SONRAKİ METAFOR	KODLAR	TEMA	DEĞİŞİM ÖNCESİ-SONRASI
10	Ürün	Geliştirilen malzeme Tasarlanan malzeme	Kategori 3	Ağaç	Gelişim süreci Aşama	Kategori 3	K:3>>K:3
20	Trafik lambası	Aşama Gelişim süreci	Kategori 3	Kum saati	Aşama Süreç Sabır Yavaş ilerleme	Kategori 3	K:3>>K:3
24	Tamirci	Bilgiyi düzenleyici Yanlış bilgiyi onarıcı	Kategori 2	Bina	İşleme Aşama Yapım basamağı	Kategori 3	K:2>>K:3

27	Tohum	Gelişim süreci Aşama	Kategori 3	Meyve	Öğrenciyi destekleyici Öğrenmeyi destekleyici Gelişim süreci Aşama	Kategori 3	K:3>>K:3

Öğretmen adaylarının metaforlara yükledikleri anlamların ders öncesi süreçle kıyaslandığında, ders sonrası metaforların öğretmeni daha aktif görmeye ve materyalleri oluşturma ve geliştirme sürecini vurgulamaya yönelik bir bakış açısı ile geliştirildikleri tespit edilmiştir. Süreç sonrasında hem geliştirdiği metaforda hem de metafora yüklediği anlamda değişim olan katılımcılar mevcuttur. Ders öncesinde bu kategori altında sınıflanmış metaforik imgelere sahip 16 öğretmen adayı var iken, ders sonrasında bu kategoriye ilişkin metafor geliştirmiş olan yalnız dört katılımcı tespit edilmiştir. Katılımcıların bu kavramsal kategoriye ilişkin kullanmış oldukları ifadeler aşağıdaki gibidir:

> *"Materyal ağaç gibidir. Çünkü bir ağaç gelişip büyüdüğü gibi öğretmen de materyali bir süreç içerisinde geliştirir" (A10)*
>
> "*Metafor bir meyve gibidir. Çünkü öğretmen bu meyveyi hazırlar, temizler ve ikram eder ki öğrencileri daha iyi gelişip büyüyebilsin" (A27)*

Kavramsal kategori IV: Öğretmen-öğrenci ortak katılımı ile oluşturulan bir şey/nesne olarak materyal (öğrenci merkezli & paylaşımcı). Öğretmen adaylarının materyal tasarımı dersi öncesinde geliştirmiş oldukları metafor ifadeleri üç kavramsal kategoride sınıflanabilirken, yapılandırmacı yaklaşım destekli materyal tasarımı dersi sonrası öğretmen adaylarının ifade ettikleri yeni metaforlarının sınıflanabilmesi için "*öğretmen-öğrenci ortak katılımı ile oluşturulan bir şey/nesne olarak materyal*" isimli yeni bir kategoriye ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 7 bu yeni kavramsal kategori altında sınıflanan öğretmen adayları tarafından oluşturulmuş metaforları sunmaktadır.

Tablo 7

Öğretmen-Öğrenci Ortak Katılımı İle Oluşturulan Bir Şey/Nesne Olarak Materyal (Ders Sonrası)

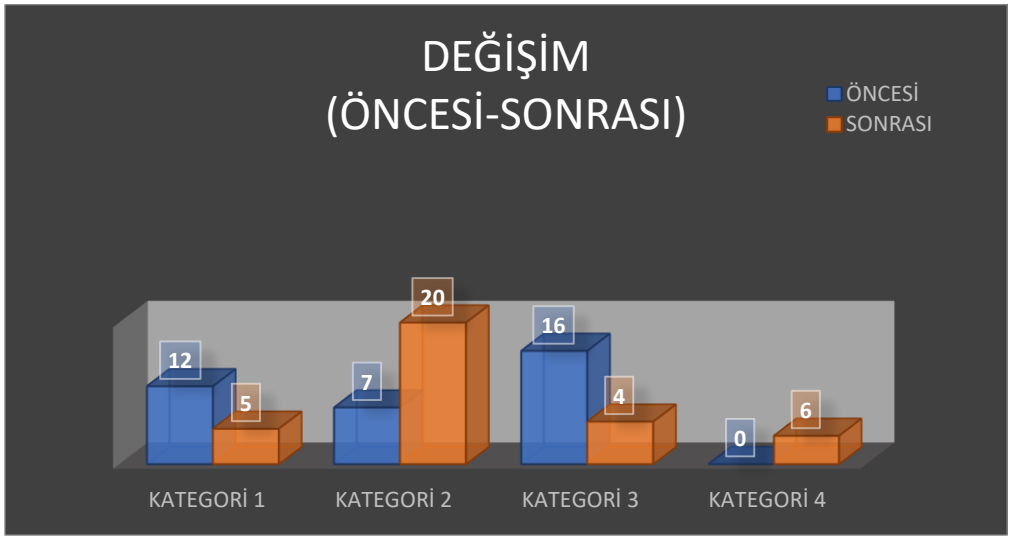
KATILIMCI	İLK METAFOR	KODLAR	TEMA	SONRAKİ METAFOR	KODLAR	TEMA	DEĞİŞİM ÖNCESİ-SONRASI
3	Heykeltıraş malzemesi	Araç Temel malzeme	Kategori 1	Kardan adam	Çoklu katkı Yapım basamağı Aşama	Kategori 4	K:1>>K:4
8	Araba	Yol katetme	Kategori 3	Araba	Seyahat aracı Aktif öğrenci	Kategori 4	K:3>>K:4
29	Tekerlek	Bilgi aktarımı Kolaylaştırıcı	Kategori 1	Araba	Öğrenciye hizmet Eğitimsel araç	Kategori 4	K:1>>K:4
32	Lamba	Aydınlatıcı	Kategori 2	Otobüs	Aktif öğrenci Seyahat aracı Beraberlik	Kategori 4	K:2>>K:4
34	Fener	Aydınlatıcı Yol Gösterici	Kategori 1	Aşure	Yapım basamağı Çoklu katkı	Kategori 4	K:1>>K:4

35	Batarya	Yaşam ve enerji kaynağı	Kategori 1	Dans	Çoklu katkı Aktif öğrenci Beraberlik	Kategori 4	K:1>>K:4

Bu kategori altında yer alan metaforik ifadeler kapsamında, öğretmen ve öğrencinin öğrenme-öğretme süreci içerisinde aktif rol aldığına vurgu yapılmaktadır. Öğretmen ve öğrencinin bu süreçte aktif rol olmasına dair öğretmen adaylarının metaforlarına verilen kodlar "*aşama, seyahat aracı, öğrenci ve öğretmene hizmet*" gibi ifadelerden oluşmaktadır. Bu kategoriye ait metaforlara ilişkin öğretmen adaylarının dile getirdikleri ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir:

> "*Materyal araba gibidir. Çünkü öğretmen ve öğrenci beraber bu yolculuğa çıkar ve bu yolculuk ikisine de yeni deneyimler kazandırır" (A8)*
>
> *"Materyal kardan adam gibidir. Sınıftaki herkes bir parça kayar ve sonuçta hem somut hem de herkesi mutlu eden bir ürün ortaya çıkar" (A3)*

Materyal kavramına yönelik materyal tasarım dersi öncesi ve sonrasında olmak üzere pedagojik formasyon adaylarınca geliştirilmiş olan metaforların analizi sonucunda elde edilen bulguları incelendiğinde, öğrenci merkezli materyal tasarım dersi uygulamasının, öğrencilerin metaforik algılarında olumlu yönde ve daha paylaşımcı, daha öğrenci merkezli bir bakış açısını vurgulayacak biçimde bir değişime vesile olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda, aşağıda Şekil 1 üzerinde bahsedilen bu kavramsal kategoriler kapsamındaki geçişler ve ilgili değişimler daha somut bir biçimde gösterilmeye çalışılmıştır. İlgili şekil üzerinde yer alan sayılar metaforları yani aslında bunları geliştiren kişilerin sayısını göstermektedir. Şekil 1'de görüldüğü üzere, materyal tasarımı dersi sonrasında materyal kavramına yönelik öğretmen merkezli ve daha geleneksel çerçevede şekillenen bakış açıları azalmış ve daha öğrenci merkezli ya da öğretmen ve öğrencinin beraber öğrenme sürecinde söz sahibi olduğu daha güncel ve modern görüşler artma eğilimi göstermiştir.



Şekil 1. *Materyal Tasarımı Dersi Öncesi ve Sonrası Metaforik Kavramsal Değişim*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının materyal kavramına ilişkin metaforik algılarının materyal tasarımı dersi öncesinde "*Öğretmene destek olan ürün (öğretmen merkezli)", "Öğrenciye destek olan nesne (öğrenci merkezli)", "Öğretmenin geliştirdiği nesne (öğretmen merkezli)"* olmak üzere toplam üç kavramsal kategori altında toplandığını ortaya koymuştur. Yapılandırmacı yaklaşım destekli ve öğrenci merkezli olarak yürütülmüş olan materyal tasarım dersi sonrasında ise, öğretmen adaylarının materyal kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforlar, "*Öğretmene destek olan ürün (öğretmen merkezli)", "Öğrenciye destek olan nesne (öğrenci merkezli)", "Öğretmenin geliştirdiği nesne (öğretmen merkezli)*" ve son olarak "*Öğretmen-öğrenci ortak katılımı ile oluşturulan nesne"* olmak üzere bu kez toplam dört adet kavramsal kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu noktada, materyal kavramına ilişkin öğretmen merkezli bakış açılarından daha öğrenci merkezli ve hatta öğretmen-öğrenci merkezli bir bakış açısına doğru bir eğilim ve geçişin olduğunu söylemek kaçınılmazdır.

Tüm bu araştırma bulguları ışığında, yapılandırmacı yaklaşım destekli öğretmen merkezli olarak yürütülmüş olan materyal tasarımı dersinin öğretmen adaylarının inançlarının değiştirilmesinde ve hatta daha yapılandırmacı bir bakış açısı kazanmak boyutunda değiştirilmesinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmanın alan yazına olan bir katkısı olarak, değişim olgusu genel beklentinin aksine nitel yollarla tespit edilmeye ve raporlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde bir araştırmanın değişimi tespit etmek ve gözlemlemek adına yürütülmüş olması gelecekte yapılacak araştırmalar için bir yol gösterici çalışma niteliği kazanmasında etkili olacaktır. Farklı kavramlara yönelik metaforik algıların ve öğretmen inançlarının yine benzer bir metaforik değişim çerçevesinde ele alınması ve araştırılması konusunda bu çalışma gelecekte yürütülecek araştırmalar bağlamında iyi bir örnek teşkil edebilecektir.

Kaynakça

Akan, D. & Yarım, M. A. (2019). İlkokul öğrencilerinin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9* (2), 223-233.

Akar, H. ve Yıldırım, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment. *Teaching in Higher Education*, *14*(4), 401-415.

Alger, C. (2009). Secondary teachers 'conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 743 – 751. doi:10.1016/j.tate.2008.10.004.

Altun, S. A., ve Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının "eğitim" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 3(3), 329-354.

Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance: Administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration,* 37(1), 80-89.

Arslan Cansever, B. ve Aslan, N. (2016). Teacher" from the children's perspective: A study by metaphors. *Journal of Education and Learning,* 5(4), 21-33.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(4), 693-712.

Cerit, Y. (2010). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim,* 33(147), 3-13.

Çetinkaya, S. & Eskici, M. (2018). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *12*(24), 253-271.

de Guerrero, M., ve Villamil, O. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, *6*(2), 95–120.

Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *12*(1), 1-15. doi:10.19160/ijer.786303

Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 9(3), 607-629.

Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(2), 439-458.

Erdem, C., & Polat, M. (2019). The experience of being an international student in Turkey: A study on metaphors. *Turkish Studies Educational Sciences*, *14*(6), 3089-3109.

Fives, H., & Gregoire Gill, M. (Eds.). (2014). *International handbook of research on teachers' beliefs* (1st ed.). Routledge. New York: Routledge.

Gunstone, R., Slattery,W., Biard,W., ve Northfield, J. (1993). A case study exploration of development in perservice science teachers. *Science Education*, *77*(1), 47–73.

Halis, İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Konya: Mikro Yayınları.

Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öğretmenlik kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(20), 471-484.

Koç, S.E., (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 47-72.

Koşar, D. (2016) Öğretmen adaylarının "üniversite" ve "akademik kadro" kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(3), 1-15.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. Chicago: The University of Chicago Press.

Martinez, M.A., Sauleda, N., ve Huber, G.L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 965–977.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis* (Second edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2011). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(1), 239-258.

Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(2), 293- 310.

Oxford, R. L., Tomlinson, S. Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A. ve Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50.

Oyman, N. ve Şentürk, İ. (2015). Öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin "üniversite" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *21*(3), 367-394.

Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(3), 327-358

Özdemir, S. ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19*(2), 295-322.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy concept. *Review of Educational Research*, *62*, 307–332.

Phelan, A. M., ve McLaughlin, H. J. (1995). Educational discourses, the nature of the child, and the practice of new teachers. *Journal of Teacher Education*, *46*(3), 165–174.

Polat, S., Apak, Ö. ve Akdağ, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının akademisyen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(2), 57-78.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

Saban, A. (2008a). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55*, 459-496.

Saban, A. (2008b). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, *7*(2), 421-455 .

Saban, A, Koçbeker, B. N., & Saban A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *6*(2), 461-522.

Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, *17*(2), 123-139.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*, 1-22.

Silman, F. ve Şimşek, H. (2006). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri okulları ve merkezi eğitim kurumlarına mecazlar yoluyla bir bakış. *Eurasian Journal of Educational Research*, (23), 177-187.

Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *3*(2), 153-160.

Yalçın, M. ve Erginer, A., (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 1*(2), 229-256.

Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 1-18.

Wallace, S. (2010). Guardian angels and teachers from hell: Using metaphor as a measure of schools' experinces and axpectations of general national vocational qualifications. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 14*(6), 727-739.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., ve Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, *68*(2), 130–178.

Covid-19 Salgınında Öğretmenlerin Stres Düzeyinin Sınıflandırıcıları: Diskriminant Analizi Çalışması

Neslihan Tuğçe ÖZYETER
Kocaeli Üniversitesi

Gülşah SEVİNÇ
Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı

Özet

Problem Durumu. Bu araştırmanın problem durumunu farklı koşullarda çalışmak zorunda kalan öğretmenlerin, stres düzeyinin sınıflayıcılarının tespit edilmesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde önemli rolü olan değişime yönelik tutumları, psikolojik sağlamlıkları ve öz yeterlikleri değişkenlerinin onların streslerini sınıflamada ne derece önemli olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma ile yanıt aranan sorular şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin değişime yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiler nasıldır? 2)Öğretmenlerin stres düzeylerini sınıflamada değişme yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları anlamlı birer sınıflayıcı değişken midir? Yöntem. Çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle öğretmenlerden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin Değişime Yönelik Tutum Ölçeği, Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin stres düzeyleri kendilerinin raporlamasına dayalı olarak ölçülmüştür. Birinci araştırma sorusunun yanıtlanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. İkinci araştırma sorusunun yanıtlanmasında ise diskriminant analizi gerçekleştirilmiştir. Bulgular. Öğretmelerin psikolojik sağlamlıkları, öz yeterlikleri, değişime yönelik tutumları ve stres düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. İlişkili olmayan iki değişken öğretmenlerin öz yeterliği ve stres düzeyleridir. Diskriminant analizi sonuçlarına göre oluşturulan modelle açıklanan varyans %18'dir. Oluşturulan diskriminant fonksiyonları istatistiksel olarak anlamlıdır. Çözümleme sonucuna göre öğretmenlerin stres düzeylerini sınıflamada öğretmenlerin değişime yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları anlamlı birer sınıflayıcıdır. İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler. İleriye dönük araştırmacılar için öğretmenlerin etkili eğitim faaliyetleri yürütmesini engelleyen stres düzeyleri üzerinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi önerilebilir. Uygulamaya dönük olarak da yetkili kurum ve yöneticilerin öğretmenlerin duyuşsal özelliklerini iyileştirici önlemler alması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: stres, değişme yönelik tutum, öz yeterlik, psikolojik sağlamlık

Giriş

Problem Durumu

Covid-19 salgını hayatın birçok alanını olduğu gibi eğitimi de olumsuz biçimde etkilemiş, uzaktan eğitim süreci ile birlikte öğrenciler ve öğretmenler türlü zorluklar ile karşı karşıya kalmıştır. Eğitimi yüz yüze sürdürmeye alışık olan öğretmenler okulların kapatılması üzerine uzaktan eğitim sürecine alışmak ve eğitim süreçlerinde hızla bir düzenleme yapmak zorunda kalmıştır. Bu duruma kimi öğretmenler kolaylıkla uyum sağlayabilirken kimisi için geçiş oldukça stresli olmuştur.

Stres bizi baskı altında hissettiren olaylar ya da durumlar karşısında verdiğimiz tepkiler olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2020). Tüm canlı yaşamlarını tehdit eden, verimliliği ve üretkenliği azaltan yüksek stresli olma durumu (Kranner, Minibayeva, Beckett ve Seal, 2010) Covid-19 sürecinde öğretmenlerin sıklıkla tecrübe ettiği bir durumdur. Bunun çeşitli nedenleri olabilir. Herman, Reinke ve Eddy'nin (2020) öğretmen stresine yönelik geliştirdikleri başa çıkma-yetkinlik-bağlam kuramına (*Coping-Competence-Context Theory*) göre öğretmenlerin stres düzeyini etkileyen ve birbiri ile iç içe geçen üç değişken vardır. 3C Modeli olarak da anılan modelde başa çıkma (*coping*) öğretmenin bireysel özelliklerini ve başa çıkma becerilerini kapsamaktadır. Yetkinlik *(competence)* öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini ve öğrencilerle iletişim şeklini ifade etmektedir. Bağlam *(context)* ise okul ve sistem politikalarını ifade etmektedir. Bu kuram ışığında değerlendirildiğinde Covid-19 ile birlikte ortaya çıkan, öğrencilerin teknolojiye erişimi, internete bağlanma zorlukları gibi yeni bağlamsal sorunlar; öğretmenlerin öğretme sürecinde kullanmaları gereken çevrimiçi sınıf ve öğrenme ortamlarına ilişkin sınırlı bilgi ve tecrübe sahibi olması gibi sorunlar onların hem yetkinliklerini hem baş etme stratejilerini gündeme getirmiştir. Bu noktada öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin ve başa çıkma stratejilerinin onların stres düzeylerinin olası belirleyicileri olduğu düşünülmüştür. Sınıfını yönetemeyen, öğrencisinin karşılaştığı teknik sorunlara bir yanıt veremeyen, kendi teknolojik yeterliğinden emin olmayan, sınırlı tecrübe sahibi öğretmenin stresli olması, stres düzeyinin artması beklenen bir durumdur.

Salgının başlamasının ardından öğretmenlerle yapılan çalışmalar (Şimşek ve Akün, 2022) bu dönemde öğretmenlerin çoğunlukla yüksek düzey stres sergilediğine işaret etmektedir. Dolayısıyla olası bir uzaktan eğime geçiş döneminde hazırlıklı olmak ve öğrencilere nitelikli bir öğretim ortamı sağlayabilmek için öğretmenlerin stresle başa çıkabilmesini sağlayan birtakım özelliklerin tartışılması ve öğretmen stresiyle ilişkilerinin belirlenmesi önemli hale gelmiştir. Bu doğrultuda psikolojik sağlamlık, değişime yönelik olumlu tutum ve yüksek düzey öz yeterlik gibi farklı psikolojik özellikler yeniden gündeme gelmiştir.

Psikolojik sağlamlık olumsuz yaşam koşullarına uyum sağlamaya yönelik bireysel kaynakları ifade etmektedir (Caniëls ve Baaten, 2018). Psikolojik sağlamlığın Covid-19 salgınında bireysel ve toplumsal düzeyde kilit bir özellik olduğu görülmüştür (Vinkers ve ark., 2020). Covid-19 salgınında olumsuz duygulara, artan iş yoğunluğuna ve öğretim sürecindeki zorluklara rağmen psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek öğretmenlerin daha az stres yaşamış olması beklenmektedir.

Değişime yönelik tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal unsurlardan oluşan psikolojik bir unsurdur (Kin ve Kareem, 2017). Öğretmenlerin salgın yüzünden eğitimde yaşanan değişimi bilişsel düzeyde olumlu algılaması, değişime yönelik olumlu duygulara sahip olması ve davranış boyutunda eylemleri ile değişimi desteklemesi değişime karşı dirençli olmadığını göstermektedir. İş yaşamında değişime yönelik olumlu tutum içinde olmakla stres düzeyi arasında negatif ilişki olduğunu gösteren çalışmalar (Coetzee ve Chetty, 2015) vardır. Bu noktada beklenen, değişime yönelik olumlu tutumun düşük düzey stresin bir göstergesi olmasıdır.

Öz yeterlik bireylerin kendi yeterliklerine yönelik inançlarıdır (Bandura, Adams, Hardy & Howells, 1980). Öğretmenlerin öz yeterliği ise onların mesleklerinde kendilerine ilişkin olumlu inançlarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin öz yeterliğinin Covid-19 salgını göz önünde bulundurulduğunda, eğitimdeki değişimler karşısında eyleme geçip geçmeyeceklerini ya da belirli güçlüklerin üstesinden gelme konusunda ne kadar başarılı olacaklarını belirlediği düşünülmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Yapılan araştırmalar (Skaalvik ve Skaalvik, 2017) öğretmen öz yeterliği ile öğretmen stresi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Amaç

Eğitim alanındaki araştırmalar çoğunlukla öğrencilerin bilişsel, sosyal ve akademik gelişimlerine odaklanmasına karşılık bu gelişim süreçlerinin önemli aktörlerinden olan öğretmenlerle yapılan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Salgında stresli öğretmenleri daha az stres yaşayan öğretmenlerden ayıran özellikleri ortaya koyma konusunda yapılan araştırma sayısı sınırlıdır. Dünyanın her geçen gün farklı bir tehdit ile karşı karşıya kaldığı bu ortamda olası kriz anlarında öğretmenlerin güçlü kılınması için anlamlı fark yaratan değişkenlerin belirlenmesi önemlidir. Bu yüzden bu araştırmada öğretmenlerin değişime yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiler ele alınmakta ve stres düzeyi yüksek olan öğretmenleri stres düzeyi düşük olan öğretmenlerden ayıran değişkenlerin incelenmesi hedeflenmektedir.

Bu doğrultuda yanıt arana araştırma soruları aşağıda yer almaktadır:

1. Öğretmenlerin değişime yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiler nasıldır?
2. Öğretmenlerin stres düzeylerini sınıflamada değişme yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları anlamlı birer sınıflayıcı değişken midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma değişkenlerin durumlarını belirlemeyi ve değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modelindedir (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu çalışma öğretmenlerin değişime yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkileri ortaya koyması ve bu değişkenlerin öğretmenleri stres düzeylerine göre sınıflaması açılarından ilişkisel tarama modelidir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunun seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç probleme konu olan durumla ilgili olabildiğince çeşitlilik sağlamaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu araştırmada da öğretmenlerin görev aldıkları sınıf düzeyi, kıdemleri ve öğrenci sayıları açısından çeşitlilik göstermesi amaçlanmış ve toplam 273 öğretmene ulaşılmıştır. Tablo 1'de öğretmenlerin özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler

lf	Alt Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	211	77.3
	Erkek	62	22.7
Çalıştığı Kurum	Devlet	235	86.1
	Özel	38	13.9
Eğitim Düzeyi	Lisans	206	75.5
	YL	54	19.8
	Doktora	13	4.8
Çalıştığı Kademe	Okulöncesi	23	8.4
	İlköğretim	100	36.6
	Ortaöğretim	118	43.2
	Yükseköğretim	32	11.7
Öğrenci Sayısı	1-30	77	28.2
	30-60	17	6.2
	60-100	27	9.9
	100-200	63	23.1
	200 üstü	89	32.6

Bu doğrultuda 273 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışma grubunda erkek öğretmenlerin yoğunlukta olduğu, ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin grupta fazla olduğu, kıdeme göre yeni göreve başlayan öğretmenlerin grupta daha az olduğu, lisans mezunlarının çoğunlukta olduğu ve kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları Öğretmelerin Değişime Yönelik Tutumları Ölçeği (Şafak Yoldaş, 2019), Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004) ve Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'dir (Doğan, 2015).

Öğretmen öz yeterlik ölçeği. Öğretmen öz yeterliği ölçeğinin orijinal formu Alman kültüründe 2000 yılında geliştirilmiştir. Toplamda 10 maddede, 5li Likert tepki kategorisinde yanıtlanan ölçeğin farklı zamanlarda hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0.81 ve 0.76 olarak raporlanmıştır. Türk kültürüne uyarlama çalışması Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 2 maddenin Türk kültüründe çalışmadığı sonucuna varılmıştır ve ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analitik incelemelere göre ölçek iki alt boyut vermektedir. Bunlar başa çıkma davranışları ve yenilikçi davranışlar boyutlarıdır. Ancak uyarlama çalışmasını yapanlar ölçeğin tek boyutlu kullanılmasının uygun olduğunu bildirmişlerdir. Uyarlanmış ölçek için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.79'dur. Çalışma grubu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre (χ^2/sd=46.473/19; RMSEA=0.073; CFI=0.99; TLI=0.98; SRMR=0.03) ölçekten elde edilen sonuçlar geçerlidir. Çalışma grubu için hesaplanan güvenirlik kestirimi 0.83'tür. Sonuçlar güvenilirdir.

Öğretmenlerin değişime yönelik tutum ölçeği. Öğretmenlerin Değişime Yönelik Tutum Ölçeği 1989 yılında Dunham, Grube, Gardner, Cumming ve Pierce tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5li Likert formatında üç alt boyutta toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ters kodlanan 5 madde vardır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanma çalışması Şafak Yoldaş (2019) tarafından yapılmıştır. 18 madde ile yapılan doğrulama çalışmasında model veri yeterli uyumu göstermemiştir. Bu neden yapılan açımlayıcı çalışmada 6 madde çıkarılmıştır. Kalan 12 madde ile 3 boyutta yapılan analiz ölçeği doğrulamıştır (χ^2=112.484; RMSEA=0.074; CFI=0.95; GFI=0.92; TLI=0.93). Ölçeğin toplam ölçek puanı için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0.89'dur. Ölçeğin çalışma grubu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (χ^2/sd=131.855/50; RMSEA=0.078; CFI=0.99; TLI=0.99; SRMR=0.03) ve güvenirlik kestirimi (Alfa=0.88) ölçeğin bu çalışmanın çalışma grubu için geçerli ve güvenilir sonuçlar ürettiğini ortaya koymuştur.

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği. Bireyin iyi olma halini temsil eden psikolojik sağlamlığı ölçmek üzere Smith ve ark. (2008) tarafından kısa form geliştirilmiştir. Doğan (2015) tarafından uyarlama çalışması yapılan ölçekte 6 madde yer almaktadır. 5li Likert ölçeği tepki kategorisinde olan ölçek "Hiç uygun değil" (1), "Uygun Değil" (2), "Biraz Uygun" (3), "Uygun" (4), "Tamamen Uygun" (5) şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekte yer alan üç madde ters kodlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan yüksek psikolojik sağlamlığa işaret etmektedir. Uyarlama çalışmasının doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeksleri x^2/sd=12.86/7, NFI = 0.99, NNFI = 0.99, CFI = 0.99, IFI = 0.99, RFI = 0.97, GFI = 0.99, AGFI = 0.96, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.03 şeklindedir. Çalışma grubu için gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik kestirim sonuçlarına göre (DFA; χ^2/sd=9.600/5; RMSEA=0.058; CFI=0.99; TLI=0.99; SRMR=0.1; Cronbach Alfa; 0.82) ölçek bu çalışma grubu için geçerli ve güvenilir sonuçlar üretmektedir.

Stres. Bu çalışmada öğretmenleri stres düzeyine göre sınıflandırmak amacıyla "Salgında ders verirken kendinizi ne sıklıkla stresli ve gergin hissettiniz?" diye sorulmuş ve 1-Hiç 2- Nadiren 3- Bazen 4- Sıklıkla 5- Nerdeyse her zaman ifadelerine denk gelecek şekilde stres düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden hiç ve nadiren yanıtını veren

öğretmenler daha az stresli gruba, bazen, sıklıkla ve neredeyse her zaman yanıtlarını veren öğretmenlerse daha çok stresli gruba dahil edilerek analiz gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına sürecine başlamadan önce Etik Kurul izninin alınması için Kocaeli Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığına başvurulmuştur. Bu doğrultuda 28.12.2021 tarihli E.163343 nolu karar ile araştırmanın ve kullanılan veri toplama araçlarının kullanılması hususunda herhangi bir sakınca görülmemiştir. Kullanılan araçlar pandemi koşulları göz önünde tutularak çevrim içi ortamda Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Uygulamanın standart olabilmesi için detaylı yönerge hazırlanmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çözümlemelere geçilmeden önce veri seti incelenmiştir. Veri setinin betimsel istatistikleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Ölçeklerin Betimsel İstatistikleri

	$\bar{x}$	*Ss*	Çarpıklık	Basıklık
Psikolojik Sağlamlık Ölçeği	20.30	4.67	0.03	-0.23
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	26.69	3.71	-0.39	-0.51
Öğretmenlerin Değişime Yönelik Tutumu Ölçeği	49.25	7.08	-0.53	-0.25

Çözümlemeler normal dağılıma uygun olmayan 2 gözlem çıkarılarak 271 gözlem üzerinden yapılmıştır. Çalışmanın ilk araştırma sorusu olan öğretmenlerin değişime yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiler nasıl olduğunun belirlenmesi yanıtlanması Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, kategorik stres değişkeni için de Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusu olan öğretmenlerin stres düzeylerini sınıflamada değişme yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıklarının anlamlı birer sınıflayıcı olup olmadığının yanıtlanması için diskriminant analizi gerçekleştirilmiştir. Diskriminant analizi yapılırken öncelikle veri seti analizin varsayımları açısından incelenmiştir (çok değişkenli normal dağılım, kovaryans matrislerinin eşitliği, çoklu doğrusal bağlantı). Veri setinin varsayımları karşıladığı görülmüştür.

Sonuç

Araştırmanın ilk sorusunun yanıtlanması amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3'te değişkenler arasındaki ilişkiler verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Duyuşsal Özellikleri Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4
1.Değişime Yönelik Tutum	1.00			
2.Öğretmen Özyeterliği	0.38**	1.00		
3.Psikolojik Sağlamlık	0.24**	0.32**	1.00	
4.Stres	-0.17*	-0.04	-0.40**	1.00

**<.01, *<.05

Tablo 3 incelendiğinde, psikolojik sağlamlık ve öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r=0.32$; $p<0.01$); psikolojik sağlamlık ve değişime yönelik tutum arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=0.24$; $p<0.01$) ilişki vardır. Psikolojik sağlamlık ve öğretmenlerin stres düzeyleri arasında ise negatif yönlü ve orta düzeyde ($r=-0.40$; $p<0.01$) ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen öz yeterliği ve değişime yönelik tutum arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r=0.38$; $p<0.01$); öğretmenlerin değişime yönelik tutumları ve stres düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde

(r=-0.171; p<0.05) ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen öz yeterliği ve öğretmenlerin stres düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı değildir.

Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen diskriminant analizi sonuçlarına göre modelde açıklanan varyans %42'dir. Wilk's lambda değeri manidardır (p<0.01). Oluşturulan diskriminant fonksiyonları istatistiksel olarak anlamlıdır. Çözümleme sonucuna göre öğretmenlerin stres düzeylerini sınıflamada öğretmenlerin değişime yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları anlamlı birer sınıflayıcıdır. Değişkenlerin öğretmenlerin stres düzeylerini sınıflamadaki sıralı önemleri ise psikolojik sağlamlık, öz yeterlik ve değişime yönelik tutumdur.

Tartışma, Sonuç ve Önerileri

Tartışma

Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile öz yeterlikleri ve değişime yönelik tutumları arasında pozitif, stres düzeyleri ile negatif ilişki olması mevcut araştırmalarla (Daniilidou, Platsidou ve Gonida, 2020; Yu, Wang, Zhai, Dai ve Yang, 2015) uyumludur. Psikolojik sağlamlık düzeyi daha yüksek olan öğretmenler değişim karşısında zorluklarla baş edebileceğine inanmaktadır. Dolayısıyla etkili adımları atabileceğine inanan öğretmenlerin değişime direnç göstermemesi ve düşük düzey stres yaşaması doğaldır. Ayrıca zorluk barındıran bir değişim karşısında yılmayan öğretmenlerin kendilerine olan güvenleri ve öz yeterlik düzeyleri artmaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterliği ve değişime yönelik tutumları arasında pozitif yönlü ilişki olması değişime hazır olan ve değişime yönelik olumlu bir tutuma sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyinin de yüksek olduğunu gösteren araştırmalarla (Maksum, Purwono, ve Hidayatulloh, 2022) uyumludur. Değişime karşı olumlu yaklaşmak öğretmenlerin eğitim sürecini uzaktan sürdürürken başarılı olma konusundaki kaygılarını azaltmış ve öz yeterliklerine olumlu yansımış olabilir.

Öğretmenlerin değişime yönelik tutumları ile stres düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki olması alanyazındaki sınırlı sayıdaki araştırma (Contreras & Gonzalez, 2021) ile uyumludur. Değişim çoğunlukla beraberinde stresi getirmektedir. Buna karşılık değişime yönelik olumlu bir tutum içerisinde olmak stresin azalması anlamına gelmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusunda yapılan diskriminant analizi sonucunda öğretmenlerin stres düzeylerini sınıflamada psikolojik sağlamlığın, öz yeterliğin ve değişime yönelik tutumun anlamlı birer sınıflayıcı olması beklentilerle uyumludur. Stresli öğretmenleri stres düzeyi daha düşük öğretmenlerden ayıran en önemli sınıflayıcının psikolojik sağlamlık olması kriz dönemlerinde öğretmenlerin bu psikolojik özelliğinin koruyucu etkisini vurgulamaktadır.

Stres düzeyi yüksek öğretmenleri stres düzeyi düşük olanlardan ayıran bir diğer değişken öz yeterliktir. Araştırmalar (Brouwers & Tomic, 1999) uzun vadede stres ve öz yeterlik arasında karşılıklı etkilerin altını çizmektedir. Sınıf yönetimi becerilerine daha çok güvenen öğretmenlerin sınıfta daha etkili eğitim yöntemlerini uygulamaları ve olumlu çıktılar elde etmeleri olasıdır. Bu, stres düzeyini azaltıcı etki yapmaktadır.

Değişime yönelik tutumun öğretmenlerin stres düzeyine göre anlamlı bir sınıflandırıcı olması öğretmenlerden değişime direnç gösterenlerin daha stresli olduğunu, aksine değişime yönelik olumlu tutuma sahip olanların salgın döneminde daha fazla stres yaşadığını göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde elde edilen ilk sonuç öğretmenlerin stres düzeylerinin çalışma ile ele alınan tem değişkenlerle negatif ilişkili olması, değişime yönelik tutum, öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık özelliklerinin ise pozitif yönlü ilişkiler göstermeleridir.

Çalışma ile elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarının, öz yeterliklerinin ve psikolojik sağlamlıklarının onların stres düzeyini sınıflamada anlamlı birer değişken olduğudur.

Öneriler

İleriye dönük araştırmacılar için öğretmenlerin etkili eğitim faaliyetleri yürütmesini engelleyen stres düzeyleri üzerinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi önerilebilir. Uygulamaya dönük olarak da yetkili kurum ve yöneticilerin öğretmenlerin duyuşsal özelliklerini iyileştirici önlemler alması önerilebilir.

Kaynakça

Bandura, A., Adams, N. E., Hardy. A. B., & Howells. G. N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research, 4*(1), 39-66.

Brouwers. A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout. perceived self-efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching, 14*(2), 7–26. https://doi.org/10.7459/ct/14.2.02

Büyüköztürk. Ş., Kılıç Çakmak. E., Akgün. Ö. E., Karadeniz. Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.

Caniëls. M.C.J., & Baaten, S.M.J., (2018). How a learning-oriented organizational climate is linked to different proactive behaviors: The role of employee resilience. *Social Indicators Research, 143,* 561–577. https://doi.org/10.1007/s11205-018-1996-y

Coetzee. M., & Chetty, P.J.J. (2015). Job stress and attitudes toward change: The mediating effect of psychological attachment. *Journal of Psychology in Africa, 25*(6), 528-536. https://doi.org/10.1080/14330237.2015.1124605

Contreras. S., & Gonzalez, J.A. (2021). Organizational change and work stress. attitudes, and cognitive load utilization: A natural experiment in a university restructuring. *Personnel Review, 50*(1), 264-284. https://doi.org/10.1108/PR-06-2018-023

Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, S.E. (2020). Primary school teachers´resilience: Association with teacher self-efficacy, burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 18*(3), 549-582. https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3487

Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3(1),* 93-110.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th edition).* McGraw Hill Higher Education.

Herman, K.C., Reinke, W.M., & Eddy, C.L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context theory. *Journal of School Psychology, 78,* 69-74. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001

Kin, T.M., & Kareem, O.A. (2017). Measuring teacher attitudes toward change: An empirical validation. *International Journal of Management in Education, 10*(1), 1–23.

Kranner, I., Minibayeva, F. V., Beckett, R. P., & Seal, C. E. (2010). What is stress? Concepts, definitions and applications in seed science. *New Phytologist, 188*(3), 655-673. https://doi.org/10.1111/j.1469-8137.2010.03461.x

Maksum, M.A., Purwono, J., & Hidayatulloh, F.S. (2022). The influences of change readiness and self-efficacy on teacher performance during the COVID-19 pandemic. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan, 14*(2), 1271-1282. https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i1.1898

Özdemir, G. (2020). Corona günlerinde stres ve baş etme. İçinde H. Çaşkurlu & C. Malakcıoğlu (Ed.). *Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Pandemisinin Doğru Yönetimi Konusunda Eğitilmesi ve Normalleşme Sürecine Katkısının Sağlanması Proje Kitabı.* İbn Haldun Üniversitesi Yayınları.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. In T. McIntyre, S. McIntyre, & D. Francis (Eds), *Educator Stres, Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine, 15*(3), 194-200. https://doi.org/10.1080/10705500802222972

Şafak Yoldaş, S. (2019). *The relationship between teachers' learning organization perceptions and their attitudes towards change* [Unpublished master thesis, ODTU].

Şimşek, N., & Akün, M.F. (2022). Büyük salgının eğitime etkileri ve oluşturduğu kaygı türleri: Öğretmen adayları bakış açısından bir inceleme. *JRES, 9*(1), 18-34. https://doi.org/10.51725/etad.1012384

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Vinkers, C.H., van Amelsvoort, T., Bisson, J.I., Branchi, I., Cryan, J.F., Domschke, K., Howes, O.D., Manchia, M., Pinto, L., de Quervain, D., et al. (2020). Stress resilience during the coronavirus pandemic. *European Neuropsychopharmacology, 35,* 12–16. https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2020.05.003

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27,* 260-267.

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research, 122*(3), 701-708. https://doi.org/10.1007/s11205-014-0716-5

Niteliksel Değerlendirme Yaklaşımı ile Yapılan Program Değerlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Ahmet AKKAYA
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Menderes ÜNAL
MEB

Özet

Bu araştırma ile program değerlendirme alanında, niteliksel değerlendirme yaklaşımı esas alınarak ve tamamen nitel yöntem ve teknikler kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların, bilimsel araştırma felsefesi ve basamakları ile niteliksel değerlendirme yaklaşımı olan Patton'un niteliksel değerlendirme modeline uygun olarak yapılıp yapılmadığının incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu araştırmada, durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni tercih edilmiştir. Bu çalışmada örneklem amaçsal örnekleme yaklaşımlarından biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Değerlendirmeye alınacak çalışmaların; eğitim ve öğretim alanında yapılmış lisansüstü bir tez çalışması olması, ilkokullarda okutulan bir derse ilişkin öğretim programının değerlendirmesini içermesi, değerlendirmeye esas olarak sadece niteliksel değerlendirme yaklaşımına uygun olarak nitel yöntem ve tekniklerinin kullanılmış olması ve 2005 yılından sonra hazırlanmış olması araştırmacılar tarafından ölçütler olarak belirlenmiştir. Belirlenen ölçütlere uygun olan 9 yüksek lisans tezi bu çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen doküman analizi kontrol formları kullanılmıştır. Araştırmanın verileri mevcut dokümanlardan elde edilmiştir. Bu araştırmada, dokümanların analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden birisi olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada, inceleme ve değerlendirmeye alınan çalışmaların hem bilimsel araştırmanın felsefesi ve basamaklarına hem de niteliksel değerlendirme yaklaşımı ve Patton'un niteliksel değerlendirme modeline kısmen uygun olarak yapılandırıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Niteliksel değerlendirme yaklaşımı, patton modeli, bilimsel araştırma basamakları

Giriş

Eğitim ve öğretim faaliyetleri denilince ilk akla gelen yerler okullardır. Okullarda verilen eğitimin planlı, amaçlı ve profesyonel kişiler tarafından verildiği yargısı göz önüne alındığında okuldaki eğitimin formal eğitim olduğu söylenebilir. Formal eğitimin en önemli ilkelerinden olan planlılık ve belirli bir amaca yöneliklik de ilk olarak eğitim ve öğretim programlarını akla getirmektedir. Sık sık birbirine karıştırılan ve çoğu zamanda birbirinin yerine kullanılan eğitim programı ve öğretim programı kavramları aslında farklı anlamları içermektedir.

Birçok eğitimci tarafından farklı şekillerde tanımlanan eğitim programı, Demirel (2015) tarafından; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanmaktadır. Eğitim programı içerisinde ağırlık taşıyan bölüm olan öğretim programı ise belli bilgi kategorilerinde oluşan bilgi, tutum ve becerilerin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir şekilde kazandırılmasına yönelik programlardır (Görgen, 2014). Program geliştirme en genel anlamıyla, programların tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998). Hazırlanan programların etkililiğinin ve verimliliğinin belirlenmesi, amacına hizmet etme derecesinin tespit edilmesi, taslak programların ülke genelinde uygulamaya konulması için uygulanan programların değerlendirilmesi program geliştirmede çok önemli ve gerekli bir boyutu göstermektedir.

Eğitimde program değerlendirme; sistematik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel süreçlerin kullanıldığı, geliştirilmiş olan bir programın doğruluğu, gerçekliği, yeterliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği gibi herhangi bir özelliği hakkında karar verme sürecidir (Uşun, 2012). Değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre üç farklı şekilde yapılabilmektedir. Bunlardan; programa girişte yapılan değerlendirme tanılayıcı değerlendirme, program sürecinde yapılan değerlendirme biçimlendirici değerlendirme ve program çıkışında yapılan değerlendirme düzey belirleyici değerlendirmedir (Demirel, 2015).

Bir eğitim programını değerlendirmek amacıyla verilerin toplanması ve toplanan verilerin yorumlanmasında değerlendirme yapanlar farklı yaklaşımlar izlemekte ve değerlendirmede farklı modeller kullanabilmektedirler. Değerlendirme sürecinde esas alınan yaklaşım ve kullanılan model, değerlendirmeyi yapan kişinin bilgi ve beceri düzeyine, esas aldıkları felsefi görüşe ve benimsedikleri modellere göre değişmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014). Program değerlendirme modelleri, sonuçların ölçülmesi ve programa mal edilebilmesi için gerekli mantıksal temeli oluştururlar (Uşun, 2012).

Program değerlendirmeye ilişkin alan yazın incelendiğinde, çok farklı değerlendirme yaklaşım ve modellerinin olduğu göze çarpmaktadır. Ertürk (1982)'e göre gözlenebilen bu yaklaşımları altı ana grupta toplamak mümkündür. Bunlar; program tasarısına bakarak, ortama bakarak, başarıya bakarak, erişiye bakarak, öğrenmeye bakarak ve ürüne bakarak yapılacak değerlendirmelerdir. Ayrıca, Yüksel ve Sağlam (2014)'e göre bu yaklaşımlar temel aldıkları öğeye göre amaca dayalı, yönetime dayalı, uzman odaklı, tüketici odaklı ve katılımcı odaklı olmak üzere beş ana başlık altında toplanmaktadır. Uşun (2012) ise bu yaklaşımları hedef yönelimli, sistemlere dayalı, işbirlikçi, katılımcı yönelimli, rakip yönelimli, niteliksel, uzmanlık yönelimli, müşteri yönelimli, postmodern, geleneksel, pragmatik, hümanist ve akademik değerlendirme yaklaşımları olarak on üç ana başlık altında toplamakta ve ayrıca bunlardan başka farklı modellerin de olduğunu belirtmektedir.

Bu yaklaşımlardan biri olan niteliksel değerlendirme yaklaşımı nitel araştırma yöntemlerini esas alması ve nitel araştırma süreçlerine benzerliği ile dikkatleri çekmektedir. Eğitimde nitel yöntemlerden yararlanma konusundaki en büyük katkıyı Michael Quinn Patton sağlamıştır. Niteliksel değerlendirme yaklaşımını esas alarak nitel değerlendirme modeli geliştirmiştir. Nitel yöntemler, programa katılanların değerlendirme sürecinde oldukça etkili olan hikâyelerine ulaşmak ve anlatmak yoluyla programların hikâyesini anlattıkları için program değerlendirmede etkili olarak kullanılabilmektedir (Uşun, 2012). Patton (1987)'a göre, programı uygulamaya koyma sürecinde yer alan değişkenleri incelemek için niteleyici yöntemler oldukça faydalı olup eğer biçimlendirici değerlendirme yapılacaksa niteleyici yöntemlerin, özellikle de gözlemlerin özellikle kullanılması gerekmektedir. Ayrıca, nitel veriler; görüşme, gözlem ve dokümanlardan elde edilen veriler olmak üzere üç çeşittir ve nitel yöntemin; nitel data, doğal sorgulamanın bütüncül - tümevarımcı bir tasarımı, içerik ve durum analizi olmak üzere üç önemli öğesi bulunmaktadır.

Nitel dataların toplanmasına gözlem, görüşme ve doküman incelemeler esas teşkil etmektedir. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir ve araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama olarak ifade edilir. Görüşmeler, kaynakların ulaşılabilirliğine ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliklerine göre; yapılandırılmış, yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış, etnografik ve odak grup görüşmeleri olarak sınıflandırılır. Bu görüşmelerde verilerin toplanması amacıyla farklı görüşme türlerine yönelik, farklı özelliklerde hazırlanmış görüşme formları kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Gözlem, olguların araştırmacı tarafından oldukça yansız olarak olduğu gibi gözlenip kaydedilmesidir. Gözlemin; katılımcı, katılımcı olmayan ve gizil gözlem olmak üzere üç farklı türü vardır (Sönmez ve Alacapınar, 2018).

Dokümanlar, nitel çalışmalarda başvurulan önemli veri kaynaklarıdır. Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Materyaller kitaplar, yazıtlar, resmi yazılar, tezler, makaleler gibi yazılı olabildiği gibi film, fotoğraf ve videolarda görsel dokümanlarda olabilmektedir (Cansız Aktaş, 2015). Nitel araştırmalarda toplanan verilerin bütüncül olması, problemi oluşturan değişkenlerin birbirinden bağımsız olarak değil bu değişkenlerin birlikteliğinin ön plana çıkarılarak incelenmesi; yani değişkenlerin birbirlerinden ayrılmadan bütüncül bir şekilde incelenmesidir. Ayrıca bütüncüllük tasarımı, süreci oluşturan doğal ortamın tanımlanması ve sonuçların bu ortamın özelliklerine göre yorumlanması ile de ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmacılar araştırma başlamadan önce oluşturulan hipotezleri kanıtlamak veya çürütmek için veri veya kanıt toplamak yerine elde ettikleri verilerdeki ayrıntıları gruplandırarak sonuca yâda teoriye ulaşırlar (Saban ve Ersoy, 2017). Nitel araştırmalarda tümevarım ilkesi hakimdir. Araştırmacı, topladığı tanımlayıcı ve ayrıntılı verilerden yola çıkarak incelediği probleme ilişkin ana temaları ortaya çıkarma, verileri anlamlı bir yapıya kavuşturma; yani bir kuram oluşturma çabası içerisindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İçerik analizi, bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanımlanmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi metinler üzerinde kullanıldığı gibi; görüşme, tartışma, konuşmalarda da kullanılabilmektedir. İçerik analizi amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşur (Büyüköztürk vd., 2016). Bilimsel araştırmalarda, üzerinde durulması gereken en önemli hususlardan birisi de, çalışmanın bilimsel araştırma felsefesine uygun tasarlanması, bilimsel araştırmadaki temel yaklaşımlar çerçevesinde çalışmanın yapılandırılması ve çalışmanın tüm bölümlerinin bir bütünlük içinde hazırlanmasıdır. Karasar'a (2014) göre bilimsel araştırmalarda, kesinleşmiş ölçütlere uygun olarak hazırlanan düzenin çalışma raporunda gerçekleşmesi son derece yararlıdır. Buna göre her rapor, giriş, yöntem, bulgular ve yorum ile özet, yargı ve öneriler olarak dört ana bölümden meydana gelir.

Araştırma raporlarında giriş bölümünün amacı, okuyucunun araştırmayı anlamasını sağlayacak bilinmesi gereken temel bilgiyi vermektir (Tural, 2015). Giriş bölümünde, ilk olarak problem genel ve özel ölçütler çerçevesinde nitel ve nicel ayrıntılarına dikkat edilerek tanımlanır. Değişkenler açık ve ayrıntılı bir şekilde ifade edilir ve problemle ilişkili kaynaklar ve diğer çalışmalar ile ilgili bilgiler verilir. Daha sonra araştırmanın amacı soru cümleleri veya hipotezler ile açıklanır. Araştırmanın amacı, diğer bir deyişle araştırmacının amacı açık ve net bir şekilde ifade edilir. Çalışmanın varsa sınırlılıkları, varsayımları ve gerekli tanımlara bu bölümde yer verilir (Karasar, 2015).

Araştırmanın yöntem kısmı, araştırmanın nasıl yapıldığını betimleyen kısımdır. Bu betimleme okuyucuya araştırmanın yönetiminin uygunluğunu, bulguların geçerlik ve güvenirliğini değerlendirme olanağı sağlar. Yöntem bölümü okuyucuya ne yapıldığını, nasıl yapıldığını açıklar (Balcı, 2005). Bu ana bölümde; araştırmanın modeli açıklanıp detaylandırılmalı, evren ve örnekleme ilişkin bilgilere yer verilmeli, veriler ile verilerin toplanmasına ilişkin bilgiler yazılmalı, verilerin çözümü ve yorumlanmasına ilişkin açıklamalar yapılmalıdır (Karasar, 2014).

Bulgular bölümü verilerin analizi, denencelerin test edilmesi ve test sonuçlarının olduğu gibi gösterilmesi ile ilgilidir. Buradaki açıklamalar bir bakıma, yapılan analizin fotoğrafı gibidir (Kaptan, 1998). Bu bölümün yazımında dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biriside; bulguların tartışmaya yer vermeden ve okuyucuların anlayabileceği bir dil ile yazılması gerektiğidir (Tural, 2015).

Özet bölümü, araştırmacının son değerlendirmeye hazırlanırken, o ana kadar yaptıklarını bir bütün halinde sunmasıdır. Yargı, araştırmacının, durumu özetledikten sonra, problem çözümüne ilişkin son değerlendirmesidir. Öneri ise, araştırma sonucu bulunanlar ışığında, problemin kuramsal ya da pratik düzeyde, çözümü için öngörülen değişiklikleri ve izlenmesi gereken yaklaşımları içerir (Karasar, 2015).

Bu araştırma ile program değerlendirme alanında, niteliksel değerlendirme yaklaşımı esas alınarak ve tamamen nitel yöntem ve teknikler kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların Patton'un niteliksel değerlendirme modeline uygun olarak yapılıp yapılmadığının, bununla birlikte değerlendirilen çalışmalarda bilimsel araştırmanın temel felsefesi ile tasarımın bilimsel araştırma süreçlerine uygunluğunun incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Yapılan bu çalışmanın, program değerlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi niteliğinde olması, bu alanda yapılan çalışmaların kısıtlı olması ve program değerlendirme çalışmalarına farklı bir bakış açısı getirmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, niteliksel değerlendirme modeli esas alınarak yapılan program değerlendirme çalışmalarının modele uygun olarak yapılıp yapılmadığının belirlenmesi amacı doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1. ''Niteliksel değerlendirme yaklaşımı esas alınarak yapılan program değerlendirme çalışmalarının bilimsel araştırmanın felsefesine ve basamaklarına uygunluğu ne düzeydedir?''
2. ''Niteliksel değerlendirme yaklaşımı esas alınarak yapılan program değerlendirme çalışmalarının Patton'un niteliksel değerlendirme modelinin basamaklarına uygunluğu ne düzeydedir?''

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi bir biçimde ortaya konulması için nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması yöntemi, araştırılan bir konunun derinlemesine incelenmesine fırsat veren, bazı genel teorilerin aydınlatılmasını amaçlayan, çalışmanın odağında ne, nasıl ve niçin soruları olduğunda tercih edilen bir yöntemdir (Kaleli Yılmaz, 2015). Bütüncül çoklu durum deseninde, her bir durum kendi içinde bir bütün olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, sadece niteliksel değerlendirme modeli esas alınarak nitel araştırma desen, yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı eğitim ve öğretim kategorisi altındaki tüm program değerlendirmeye yönelik çalışmalar evreni oluşturmaktadır.

Bu çalışmada örneklem amaçsal örnekleme yaklaşımlarından biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, olasılı olmayan seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2013). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, araştırmacı tarafından daha önceden kriter olarak belirlenen ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:140).

Değerlendirmeye alınacak çalışmaların; eğitim ve öğretim alanında yapılmış lisansüstü bir tez çalışması olması, ilkokullarda okutulan bir derse ilişkin öğretim programının değerlendirmesini içermesi, değerlendirmeye esas olarak sadece niteliksel değerlendirme yaklaşımına uygun olarak nitel yöntem ve tekniklerinin kullanılmış olması ve 2005 yılından sonra hazırlanmış olması araştırmacılar tarafından ölçütler olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere uygun olarak yapılan taramalarda 9 yüksek lisans tezi tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmalar, sistematik bir

yaklaşım sunması, verilerin kontrolünün sağlanması ve bulguların ayrıntıları ile açıklanabilmesine fırsat tanıması açısından YL1 ile YL9 arasında kodlanmışlardır. Değerlendirmeye ilişkin açıklamalar, bulgular kısmında kodlardan faydalanılarak açıklanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen doküman analizi kontrol formları kullanılmıştır. Kontrol listeleri eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından birisidir. Kontrol listeleri ile davranışlar alt alta yazılarak, ölçütler gerçekleşme düzeylerine göre değerlendirilir (Başol, 2015).

Bu çalışma kapsamında, incelenecek çalışmaların değerlendirilmesi amacıyla iki ayrı kontrol formu kullanılmıştır. Kontrol formları hazırlanırken ilgili alanyazın taranmış ve bu doğrultuda ölçüt ve alt ölçütler belirlenmiştir. Ayrıca kontrol formları için beş ayrı uzmandan görüşler alınarak formlara son halleri verilmiştir. Kontrol formlarından birincisi, bilimsel araştırma felsefesi ve bilimsel araştırma tasarımının değerlendirilmesine ilişkin hazırlanan kontrol formudur. Bu kontrol formu giriş, yöntem, bulgular-yorum ile sonuç, tartışma ve öneriler olmak üzere 4 ana ölçüt ve 19 alt ölçütten oluşturulmuştur. Kontrol formlarından ikincisi ise niteliksel değerlendirme modeli basamaklarının değerlendirilmesine ilişkin hazırlanan kontrol formudur. Bu kontrol formu da nitel veri, araştırma deseni, bütüncül-tümevarımsal tasarım ile içerik ve durum analizi olmak üzere 4 ana ölçüt ve 22 alt ölçütten oluşturulmuştur. Her iki kontrol formunda ölçütlerin durumunun tespitine ilişkin; ‘’uygun’’, ‘’kısmen’’ ve ‘’uygun değil’’ şeklinde 3 ayrı ölçüt belirlenmiş ve ayrıca her ölçütün karşısına inceleme ve değerlendirmeye yönelik bilgilerin işlenmesi için ‘’açıklamalar’’ kısmı da eklenmiştir.

Araştırma Verilerinin Toplanması ve Süreç

Araştırmanın verileri mevcut dokümanlardan elde edilmiştir. Dokümanlar nitel olarak yürütülen çalışmalarda önemli bir veri kaynağıdır (Cansız Aktaş, 2015). Bu çerçevede, araştırmanın temel verileri, örneklem seçiminde de ayrıntılı olarak belirtildiği üzere, niteliksel değerlendirme modeli esas alınarak hazırlanmış 9 yüksek lisans tezinden elde edilmiştir.

Veri toplama sürecinde, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı tez merkezi internet adresi üzerinden (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/) program değerlendirmeye yönelik, ‘’program değerlendirme’’ anahtar sözcüğü ile aratılmış olan tüm lisansüstü tez çalışmaları indirilmiş çalışmalar tek tek incelenerek bu çalışmalardan ölçütlere uyan 10 yüksek lisans tezi belirlenmiş ve belirlenen çalışmalar bu araştırma da temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

Değerlendirme kapsamına alınacak olan çalışmaların ilk olarak, bilimsel süreç basamaklarına uygun, bilimsel araştırma felsefesi gözetilerek sistematik bir yaklaşım ve tasarımla yapılandırılıp yapılandırılmadığının tespiti için araştırmacılar tarafından hazırlanan kontrol formu işe koşulmuş ve gerekli inceleme yapılmıştır. Daha sonra, çalışmaların niteliksel değerlendirme yaklaşımı ve Patton’un niteliksel değerlendirme modelinin ilke ve basamaklarına uygun yapılıp yapılmadığının değerlendirilmesi için yine araştırmacılar tarafından hazırlanan kontrol formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, dokümanların analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden birisi olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde benzer veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya düzenlenir, yorumlanır ve içerik analizi veriden örneklem seçme, kategori geliştirme, analiz birimi saptama ve sayısallaştırma olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizinde yazılı ve görsel malzeme toplanıp incelenir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Doküman inceleme, araştırma konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir (Cansız Aktaş, 2015). Doküman analizi, metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelime ve kavramları belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek çıkarımda bulunurlar (Büyüköztürk vd., 2013).

Dokümanlar tek başına bir araştırmanın veri setini oluşturabilir. Eğer dokümanlar böyle bir amaç için kullanılacaksa; analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma aşamalarıyla analiz yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında, sadece nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bilimsel çalışmalar arasından örneklem seçilmiş, bilimsel araştırma felsefesi ve bilimsel araştırma tasarımının değerlendirilmesi ile niteliksel değerlendirme modeli basamaklarının değerlendirilmesine ilişkin oluşturulan kontrol formları ile kategoriler belirlenmiş, kategoriler altındaki alt ketegori öğelerine yönelik cümleler ile anlam bütünlüğü sağlayan paragraflar analiz birimleri olarak saptanmış ve son olarak da bulgular sayısallaştırılarak tablolar oluşturulmuştur.

Kodlamalar iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Bilindiği üzere kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanması, nitel araştırmaların güvenirliğini artırmaktadır (Creswell, 2013; Fraenkel ve Wallen, 2008). Kodlayıcılar arası görüş birliği hesaplamasında [görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)*100] formülü ile elde edilen

değerin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırma kapsamında yapılan kodlamalarda %86 benzerlik oranı elde edilmiştir.

Bulgular

Çalışmaların Bilimsel Araştırmanın Felsefesi ve Basamaklarına Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan; niteliksel değerlendirme yaklaşımı esas alınarak yapılan program değerlendirme çalışmalarının bilimsel araştırmanın felsefesine ve basamaklarına uygunluğuna ilişkin bulgular, ölçütler düzeyinde farklı olarak bu bölümde verilmiştir.

Kontrol listesindeki ölçütlere göre incelenen çalışmaların, giriş ölçütüne göre durumu Tablo 1'de, yöntem ölçütüne göre durumu Tablo 2'de, bulgular ve yorumlar ölçütüne göre durumu Tablo 3'de, sonuç, tartışma ve öneri ölçütüne göre durumu Tablo 4'de frekanslarla ifade edilmiştir.

Tablo 1.

Bilimsel Araştırmanın Giriş Basamağına Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Ölçüt	Alt Ölçütler	Durum	f	Çalışmalar
Giriş	Problem kaynakları	Uygun	7	1-2-3-4-5-6-7
		Kısmen	2	8-9
		Uygun Değil	0	
	Problem seçimi ve ölçütler	Uygun	7	1-2-3-4-5-6-7
		Kısmen	2	8-9
		Uygun Değil	0	
	Problemin tanımlanması	Uygun	7	1-2-3-4-5-6-7
		Kısmen	2	8-9
		Uygun Değil	0	
	İlgili kaynakların tanımlanması	Uygun	9	1-2-3-4-5-6-7-8-9
		Kısmen	0	
		Uygun Değil	0	
	Araştırmanın amacının ifade edilmesi	Uygun	9	1-2-3-4-5-6-7-8-9
		Kısmen	0	
		Uygun Değil	0	
	Araştırmanın öneminin ifade edilmesi	Uygun	9	1-2-3-4-5-6-7-8-9
		Kısmen	0	
		Uygun Değil	0	
	Araştırmanın varsayımları	Uygun	9	1-2-3-4-5-6-7-8-9

	Kısmen	0	
	Uygun Değil	0	
Araştırmanın sınırlılıkları	Uygun	9	1-2-3-4-5-6-7-8-9
	Kısmen	0	
	Uygun Değil	0	
İlgili tanımlar	Uygun	7	1-3-4-6-7-8-9
	Kısmen	0	
	Uygun Değil	2	2-5

Tablo 1 incelendiğinde; değerlendirmeye alınan çalışmaların bilimsel araştırmanın giriş basamağına uygunluğuna ilişkin olarak; YL8 ve YL9 kodlu çalışmaların giriş basamağı altında yer alan problem kaynakları, problem seçimi ve ölçütler ile problemin tanımlanması alt ölçütlerine kısmen uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca YL2 ve YL5 kodlu çalışmaların ilgili tanımlar ölçütüne uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte tüm çalışmaların diğer tüm alt ölçütlere uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir.

Tablo 2.

Bilimsel Araştırmanın Yöntem Basamağına Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Ölçüt	Alt Ölçütler	Durum	f	Çalışmalar
Yöntem	Araştırmanın modeli	Uygun	6	2-3-4-5-6-7
		Kısmen	2	8-9
		Uygun Değil	1	1
	Evren ve örneklem/Çalışma Grubu	Uygun	6	1-3-4-5-6-7
		Kısmen	1	2
		Uygun Değil	2	8-9
	Veriler (Veri toplama araçları)	Uygun	2	4-5
		Kısmen	4	1-3-6-7
		Uygun Değil	3	2-8-9
	Verilerin toplanması süreci	Uygun	4	1-3-4-5
		Kısmen	5	2-6-7-8-9
		Uygun Değil	0	
	Verilerin analizi	Uygun	2	4-5
		Kısmen	4	2-3-6-8
		Uygun Değil	3	1-7-9

Tablo 2 incelendiğinde; değerlendirmeye alınan çalışmaların bilimsel araştırmanın yöntem basamağına uygunluğuna ilişkin olarak; YL2, YL3, YL4, YL5, YL6, YL7 kodlu çalışmalarda araştırmanın modelinin tam olarak belirlendiği ve ifade edildiği, YL8 ve YL9 kodlu çalışmalarda araştırma modelinin kısmen ifade edildiği ve YL1 kodlu çalışmada araştırmanın modelinin ifade edilmediği belirlenmiştir. YL1, YL3, YL4, YL5, YL6, YL7 kodlu çalışmalarda evren ve örneklem/çalışma grubunun tam olarak ifade edildiği, YL2 kodlu çalışmanın bu ölçüte kısmen uygun hazırlandığı, YL8 ve YL9 kodlu çalışmalarda ise evren ve örneklem/çalışma grubunun tam olarak belirtilmedi belirlenmiştir. YL4 ve YL5 kodlu çalışmalarda veri toplama araçlarının açıklandığı, YL1, YL3, YL6, YL7 kodlu çalışmalarda veri toplama araçlarının ifadesinin kısmen yeterli olduğu ve YL2, YL8, YL9 kodlu çalışmalarda ise veri toplama araçlarının açık ve net olarak ifade edilmedi tespit edilmiştir. YL1, YL3, YL4, YL5 kodlu çalışmalarda veri toplama sürecinin açıklandığı bunların dışında kalan diğer çalışmalarda ise veri toplama sürecine kısmen değinildiği belirlenmiştir. Ayrıca YL4, YL5 kodlu çalışmalarda verilerin analizi uygun olarak ifade edilmişken, YL2, YL3, YL6, YL8 kodlu araştırmalarda veri analizinin kısmen açıklandığı YL1, YL7, YL9 kodlu çalışmalarda ise verilerin analizinin açık ve uygun şekilde ifade edilmediği belirlenmiştir.

Tablo 3.

Bilimsel Araştırmanın Bulgular ve Yorumlar Basamağına Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Ölçüt	Alt Ölçütler	Durum	f	Çalışmalar
Bulgular ve Yorumlar	Bulgular ve bulguların sunumu	Uygun	5	2-3-4-5-6
		Kısmen	4	1-7-8-9
		Uygun Değil	0	
	Yorumlar ve ifade edilişi	Uygun	4	3-4-5-7
		Kısmen	4	1-2-6-9
		Uygun Değil	1	8

Tablo 3 incelendiğinde; değerlendirmeye alınan çalışmaların bilimsel araştırmanın bulgular ve yorumlar basamağına uygunluğuna ilişkin olarak; YL2, YL3, YL4, YL5, YL6 kodlu çalışmalarda bulgular ve yorumların sunumlarının belirlenen ölçütlere uygun olduğu, YL1, YL7, YL8, YL9 kodlu çalışmalarda ise bu ölçüte kısmen uyulduğu belirlenmiştir. YL3, YL4, YL5, YL7 kodlu çalışmalarda yorumların ve ifade edilişlerin ölçütlere uygun yapıldığı, YL1, YL2, YL6, YL9 kodlu çalışmalarda bu kapsamdaki ölçüte kısmen uyulduğu ve YL8 kodlu çalışmada ise bu ölçüte hiç uyulmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 4.

Bilimsel Araştırmanın Sonuç Tartışma ve Öneriler Basamağına Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Ölçüt	Alt Ölçütler	Durum	f	Çalışmalar
Sonuç Tartışma ve Öneriler	Sonuç kısmının ifade edilmesi (Özetleme)	Uygun	5	1-2-3-4-5
		Kısmen	4	6-7-8-9
		Uygun Değil	0	
	Tartışmanın yapılandırılması ve ifade edilmesi	Uygun	3	3-4-5
		Kısmen	6	1-2-6-7-8-9
		Uygun Değil	0	
	Önerilerin yazımı	Uygun	4	1-3-4-7
		Kısmen	4	2-5-6-8
		Uygun Değil	1	9

Tablo 4 incelendiğinde; değerlendirmeye alınan çalışmaların bilimsel araştırmanın sonuç, tartışma ve öneriler basamağına uygunluğuna ilişkin olarak; YL1, YL2, YL3, YL4, YL5 kodlu çalışmalarda sonuç kısmının ifade edilmesinde belirlenen ölçütlere uyulduğu, YL6, YL7, YL8, YL9 kodlu çalışmalarda bu hususa kısmen dikkat edildiği belirlenmiştir. YL3, YL4, YL5 kodlu çalışmalarda tartışmanın yapılandırılması ve ifade edilmesinde gerekli ölçütlere dikkat edildiği YL1, YL2, YL6, YL7, YL8, YL9 kodlu çalışmalarda bu ölçüte kısmen dikkat edildiği görülmektedir. Ayrıca YL1, YL3, YL4, YL7 kodlu çalışmalarda önerilerin yazımının uygun olduğu, YL2, YL5, YL6, YL8 kodlu çalışmalarda önerilerin yazımının kısmen uygun olduğu ve YL9 kodlu çalışmada ise önerilerin yazımının uygun olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Çalışmaların Niteliksel Değerlendirme Modelinin Basamaklarına Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; niteliksel değerlendirme yaklaşımı esas alınarak yapılan program değerlendirme çalışmalarının, Patton'un niteliksel değerlendirme modelinin basamaklarına uygunluğuna ilişkin bulgular ölçütler düzeyinde farklı olarak bu bölümde verilmiştir. Kontrol listesindeki ölçütlere göre incelenen çalışmaların, nitel data ölçütüne göre durumu Tablo 5'de, nitel araştırma desenleri ölçütüne göre durumu Tablo 6'da, bütüncül-tümevarımsal tasarım ölçütüne göre durumu Tablo 7'de, içerik ve durum analizi ölçütüne göre durumu Tablo 8'defrekanslarla ifade edilmiştir.

Tablo 5.

Niteliksel Değerlendirme Modelinin Nitel Data Basamağına Uygunluğuna İlişkin Bulgular

	Gözlem	Görüşme	Döküman	Diğer
(f)	0	9	3	0

Tablo 5 incelendiğinde; incelenen 3 çalışmada verilerin hem görüşmelerden hem de dokümanlardan elde edildiği görülmektedir. Bununla birlikte incelenen diğer 6 çalışmada verilerin sadece görüşmelerden elde edildiği belirlenmiştir.

Tablo 6.

Niteliksel Değerlendirme Modelinin Nitel Araştırma Deseni Basamağına Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Durum	Kültür Analizi	Olgubilim	Kuram Oluşturma	Durum Çalışması	Eylem Araştırması	Belirsiz
(f)	0	0	0	6	0	3

Tablo 6 incelendiğinde; incelenen 3 çalışmada araştırmanın modelinin/deseninin belirlenmedi ve buna yer verilmediği, diğer 6 çalışmada ise nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının tercih edildiği belirlenmiştir.

Tablo 7.

Niteliksel Değerlendirme Modelinin Tasarım Basamağına Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Ölçüt	Alt Ölçütler	Durum	f	Çalışmalar
Bütüncül-Tümevarımsal Tasarım	Değişkenlerin birlikteliğinin bütüncül incelenmesi	Uygun	3	3-4-5
		Kısmen	4	1-2-6-7
		Uygun Değil	2	8-9
	Süreci oluşturan doğal ortamın tanımlanması	Uygun	3	3-4-5
		Kısmen	4	1-2-6-7
		Uygun Değil	2	8-9
	Sürecin doğal ortam özelliklerine göre yorumlanması	Uygun	3	3-4-5
		Kısmen	4	1-2-6-7
		Uygun Değil	2	8-9
	Verilerden yola çıkılarak kuram oluşturulması	Uygun	3	3-4-5
		Kısmen	4	1-2-6-7
		Uygun Değil	2	8-9

Tablo 7 incelendiğinde; değerlendirmeye alınan çalışmaların Patton'ın niteliksel değerlendirme modelinin bütüncül - tümevarımsal tasarım basamağına uygunluğuna ilişkin olarak; YL3, YL4, YL5 kodlu çalışmalarda değişkenlerin birlikteliğinin bütüncül bir şekilde incelendiği, süreci oluşturan doğal ortamın tanımlandığı, sürecin doğal ortam özelliklerine göre yorumlandığı ve verilerden yola çıkarak kurum oluşturmaya çalışıldığı belirlenmiştir. YL1, YL2, YL6, YL7 kodlu çalışmalarda bu ölçütlerin tümüne kısmen dikkat edildiği, YL8 ve YL9 kodlu çalışmalarda ise bu alt ölçütlerin tamamen göz ardı edildiği bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 8.

Niteliksel Değerlendirme Modelinin Analiz Basamağına Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Ölçüt	Alt Ölçütler	Durum	f	Çalışmalar
İçerik ve Durum Analizi	Amaçların belirlenmesi	Uygun	4	3-4-5-8
		Kısmen	3	1-2-6
		Uygun Değil	2	7-9
	Kavramların tanımlanması	Uygun	2	4-5
		Kısmen	5	1-2-3-6-8
		Uygun Değil	2	7-9
	Analiz birimlerinin belirlenmesi	Uygun	2	4-5
		Kısmen	4	1-2-3-6
		Uygun Değil	3	7-8-9
	Mantıksal bir yapının geliştirilmesi	Uygun	3	3-4-5
		Kısmen	3	1-2-6
		Uygun Değil	3	7-8-9
	Kodlama kategorilerinin belirlenmesi	Uygun	3	3-4-5
		Kısmen	2	2-6
		Uygun Değil	4	1-7-8-9
	Sayma	Uygun	5	2-3-4-5-6
		Kısmen	3	7-8-9
		Uygun Değil	1	1
	Yorumlama	Uygun	3	3-4-5
		Kısmen	6	1-2-6-7-8-9
		Uygun Değil	0	
	Sonuçları yazma	Uygun	5	1-2-3-4-5
		Kısmen	4	6-7-8-9
		Uygun Değil	0	

Tablo 8 incelendiğinde; değerlendirmeye alınan çalışmaların Patton'ın niteliksel değerlendirme modelinin içerik ve durum analizi basamağına uygunluğuna ilişkin olarak; YL3, YL4, YL5, YL8 kodlu çalışmalarda amaçların belirlendiği, YL1, YL2, YL6 kodlu çalışmalarda amaçların kısmen belirlendiği ve YL7 ve YL9 kodlu çalışmalarda amaçların belirlenmediği tespit edilmiştir. YL4 ve YL5 kodlu çalışmalarda kavramların tanımlandığı, YL1, YL2, YL3, YL6, YL8 kodlu çalışmalarda kavramların kısmen tanımlandığı YL7 ve YL9 kodlu çalışmalarda ise kavramların tanımlanmadığı belirlenmiştir. YL4 ve YL5 kodlu çalışmalarda analiz birimlerinin belirlendiği, YL1, YL2, YL3, YL6 kodlu çalışmalarda analiz birimlerinin kısmen tanımlandığı YL7, YL8 ve YL9 kodlu çalışmalarda ise analiz birimlerinin belirlenmediği bulgularına ulaşılmıştır. YL3, YL4, YL5 kodlu çalışmalarda mantıksal bir yapı geliştirilmeye çalışıldığı, YL1, YL2, YL6 kodlu çalışmalarda buna kısmen uyulduğu ve YL7, YL8, YL9 kodlu çalışmalarda bunun göz ardı edildiği belirlenmiştir. YL3, YL4, YL5 kodlu çalışmalarda kodlama kategorilerinin belirlendiği, YL2 ve YL6 kodlu çalışmalarda bu kategorilerin kısmen belirlendiği, YL1, YL7, YL8 ve YL9 kodlu çalışmalarda ise bu kategorilerin yer almadığı saptanmıştır. YL2, YL3, YL4, YL5, YL6 kodlu çalışmalarda analizlerde sayma unsuruna yer verildiği, YL7, YL8, YL9 kodlu çalışmalarda buna kısmen uyulduğu YL1 kodlu çalışmada ise buna yer verilmediği belirlenmiştir. YL3, YL4, YL5 kodlu çalışmalarda analize ilişkin yorumların yer aldığı, diğer çalışmalarda ise yorumlamanın kısmen yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca YL1, YL2, YL3, YL4, YL5 kodlu çalışmalarda analiz sonuçlarının yazıldığı diğer çalışmalarda ise bunun kısmen yapıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, bu araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmaların bilimsel araştırmanın giriş basamağına genel olarak uygun olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan, bu basamağa ilişkin olarak çalışmalarda genel olarak problem kaynaklarının ifade edildiği, problem seçimi ve ölçütlerin dikkate alarak bu bölümün yapılandırıldığı, problemin tanımlanmasının yapıldığı, ilgili kaynakların tanımlandığı, araştırmanın amacının ifade edildiği, araştırmanın öneminin ifade edildiği, araştırmanın varsayımları ile araştırmanın sınırlılıklarının yazıldığı ve ilgili tanımlara yer verildiğini söylemek mümkündür. Bu basamak altında yer alan alt ölçütlere kısmen uyan çalışmalarda en önemli sorunun problemin açıkça ifade edilmemesinden, problem seçimine ilişkin ölçütlerin tam olarak ifade edilememesinden ve probleme ilişkin kavramsal/kuramsal çerçevenin sınırlandırılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu basamak altındaki alt ölçütlere uygun olmayan çalışmalarda ise sorunun ilgili bölüme çalışmada hiç yer verilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmaların bilimsel araştırmanın yöntem basamağına kısmen uygun olduğu söylenebilir. Bazı araştırmalarda, araştırmanın modeline hiç yer verilmemesi ya da modelin yüzeysel olarak açıklanmasının, çalışma gruplarının belirsiz olmasının ya da tam olarak ifade edilmemiş olmasının, özellikle veri toplama araçlarının ayrı bir başlık altında ele alınmayıp detaylı bir şekilde ifade edilmemiş olmasının ve ayrıca verilerin analizinin hangi ölçütlere göre yapıldığının, analiz birimlerinin, kodlamaların ve kategorilerin ifade edilmemesinin, böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür. Nitel çalışmalarda veri toplama araçlarının detaylarının belirtilmesinin, veri toplama sürecinin açıklanmasının, verilerin analizinin nasıl yapıldığının açıklanmasının ve çalışma gruplarının tam ve net olarak ifade edilmesinin güvenirliğe etki ettiği düşünüldüğünde, nitel araştırmalarda ayrıntılı raporlamanın yapılmasının gerekli ve zorunlu olduğu söylenebilir. Bu durumun genel olarak ihmal edilmesinin bu incelenen çalışmaların yöntem kısmının kısmen uygun olarak değerlendirilmesine yol açtığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmaların bilimsel araştırmanın bulgular ve yorum basamağına kısmen uygun olduğu söylenebilir. Bulgular altında yorumlara hiç yer verilmemesinin ya da buna kısmen değinilmesinin, bulguların bazı çalışmalarda karmaşık bir biçimde ifade edilerek kafa karışıklığına yol açmasına sebebiyet verilmesinin, bulguların alt problemlere uygun olarak dizayn edilmemesinin ve ya kısmen dizayn edilmesinin bu bölümünde kısmen uygun olarak değerlendirilmesine yol açtığını söylemek mümkündür. Bilimsel araştırmalarda, alt problemlere uygun olarak başlıklar halinde bulguların sunulmasının, bulguların altlarında tabloların açıklanmasından sonra anlaşılabilir ve net yorumlara yer verilmesinin böyle bir sorunu ortadan kaldıracağı düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmaların bilimsel araştırmanın sonuç, tartışma ve öneriler basamağına kısmen uygun olduğu söylenebilir. İncelenen çalışmaların önemli bir bölümünde alt problemlere uygun olarak sonuçların özetlenmediği, literatüre uygun olarak sonuçların tartışılmadığı ve ya bunun kısmen yapıldığı, önerilerin uygun bir dille ve çalışmanın alt problemlerine uygun olarak ifade edilmediği belirlenmiştir. Bu bölümde de araştırmanın alt problemlerinin sırası gözetilerek bir sonuç ve tartışma bölümü yapılandırmasının yapılmasının ve buna uygun olarak da öneriler kısmının ifade edilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, bu araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmaların bilimsel araştırmanın felsefesi ve basamaklarına uygunluğuna ilişkin olarak genel bir değerlendirme yapıldığında, bu çalışmaların bilimsel araştırmanın felsefesi ve basamaklarına kısmen uygun olarak hazırlandığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte bu çalışmalarda özellikle yöntem kısmının ihmal edildiği ya da yüzeysel olarak raporlandığı görülmektedir.

Hâlbuki nitel çalışmalarda en detaylı raporlandırmanın yapılmasının gerekli olduğu bölümlerden birisi olarak yöntem bölümünün en ayrıntılı şekilde yazılmasının önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre de nitel araştırmalarda veri toplama ve veri analiz yöntemleriyle ilgili ayrıntılı açıklamalar yapmak çalışmanın güvenirliği için çok önemlidir.

İncelenen çalışmaların tamamının yüksek lisans tezi olmasının böyle genel bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Çünkü yüksek lisans tezlerinin hazırlanma sürecinin sınırlı olması, hazırlayan öğrencilerin bilimsel araştırma ile ilgili kuramsal ve kavramsal yeterliğe kısmen sahip olması böyle sonuçların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Nitekim Schreglmann (2016) yaptığı çalışma ile yüksek lisans tezlerinin hazırlık sürecinin kısa olması ve yüksek lisans düzeyindeki araştırmacıların bilimsel yöntemi yeni öğrenmeye başlamalarından dolayı, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre kapsamının daha dar olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, bu araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmaların Patton'ın niteliksel değerlendirme modelinin nitel veri basamağına genel olarak uygun olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. İncelenen çalışmalarda en az bir nitel dataya yer verilmesi hatta bazı çalışmalarda birden fazla nitel datanın kullanılması niteliksel değerlendirme modelinin unsurlarından biri olan nitel data ölçütünün göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir. Ancak çalışmalarda nitel verilerin daha da artırılmasının ve çeşitlendirilmesinin hem çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini artıracağı hem de nitel çalışmalarla daha zengin bilgilere ulaşılmasına yardım edeceği düşünülmektedir. Glesne (2014) de, veri üretiminde kullanılacak çoklu araçların, araştırmanın inandırıcılığına, gerçeğe yakınlığına ve özgünlüğüne katkı sağlayacağını belirtmektedir.

Bu araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmaların Patton'ın niteliksel değerlendirme modelinin araştırma deseni basamağına kısmen uygun olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Çünkü incelenen üç çalışmada araştırmanın modelinin ya da desenin hiç tanımlanmadığı veya belirsiz olduğu görülmüştür. Diğer altı çalışmada ise durum çalışması modelinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bir araştırmanın deseninin, çalışmanın genel dizaynını etkileyeceği ve diğer başlıkların organizasyonunda önemli olacağı varsayıldığında, deseni ya da modeli belli olmayan bir araştırmanın kurgulanmasında baştan hata yapıldığını söylemek mümkündür. Böyle bir durumunda, beraberinde daha farklı hataları beraberinde getireceği ve çalışmanın sorunlu temeller üzerinde yükseleceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmaların Patton'ın niteliksel değerlendirme modelinin bütüncül - tümevarımsal tasarım basamağına kısmen uygun olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. İncelenen çalışmalarda değişkenlerin birlikteliğinin bütüncül incelenmesi, süreci oluşturan doğal ortamın tanımlanması, sürecin doğal ortam özelliklerine göre yorumlanması ve verilerden yola çıkılarak kuram oluşturulması ilkelerinin önemli ölçüde göz ardı edildiği hatta birkaç çalışmada bunlara hiç dikkat edilmediği belirlenmiştir. Farklı araçlarla toplanan verilerin bütüncül bir şekilde yorumlanmamasının, ayrıntılara yer verilmemesinin, sürecin ve doğal ortamın raporlandırılmamasının ve değişkenlerin dikkate alınmadan bir sonuca varılamamasının böyle bir durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmaların Patton'ın niteliksel değerlendirme modelinin içerik ve durum analizi basamağına kısmen uygun olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Çalışmaların birkaçında verilerin analizinde hangi tekniğin kullanıldığı belirtilmemiştir. Bununla birlikte analiz tekniğinin belirtildiği çalışmalarda analizin hangi süreç ve basamaklara uygun olarak yapıldığının açıklanmaması, analiz amacının yeterince açıklanamamış olması, analiz birimlerinin ifade edilmemiş olması, kodlama kategorilerine yer verilmemiş olması mantıksal bir yapının geliştirilmesi önündeki en büyük hatalar olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca analiz sonucu oluşan nicel ifadelerin dikkatsiz ve yüzeysel bir şekilde tablolaştırılması hem yorumların hem de sonuçların sınırlı ve hatalı olmasına yol açmış gibi gözükmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, bu araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmaların Patton'ın niteliksel değerlendirme modeline uygunluğuna ilişkin olarak genel bir değerlendirme yapıldığında, bu çalışmaların Patton'ın niteliksel değerlendirme modeline kısmen uygun olarak hazırlandığını söylemek mümkündür. Özellikle bu modele göre bütüncül – tümevarımsal bir tasarımın bu çalışmalarda görülmemesi ve içerik ile durum analizinin tam olarak gerçekleştirilememiş olması böyle bir sonucun ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır.

Niteliksel değerlendirme yaklaşımı ile Patton'un niteliksel değerlendirme modeline uygun olarak yapılacak çalışmalarda, araştırmacıların daha çok nitel veri kullanmaları, nitel süreçleri içeren basamaklara ilişkin daha detaylı literatür çalışmaları yapmaları ve bunu da çalışmalarına eksiksiz olarak aktarmaları, çalışmalarının özellikle yöntem kısmının tüm alt basamaklarını detaylı bir şekilde kaynak göstererek detaylandırmaları ve yazmaları önerilmektedir. Nitel yöntem ve tekniklerin kullanıldığı araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik unsurlarının çok iyi şekilde belirlenmesinin ve bunun da çalışmalara yansıtılmasının çalışmaların kalitesini artıracağı da bir başka açıdan önerilmektedir.

Kaynakça

*Atabey, E. (2015). *İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

*Bayraktar, B. (2014). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (337-371). Ankara: Pegem Akademi.

*Çetin, F. (2007). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertrürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Fraenkel, J.R, & Wallen, N.E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw-Hill Higher Education.

*Gedik, N. B. (2017). *3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.

*Gevrek-Özden, G. (2019). *Güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programının Eisner'ın eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Glesne, C. (2014). *Becoming qualitative researchers.* (Çev. Ed. A.Ersoy, P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Görgen, İ. (2014). Program geliştirmede temel kavramlar. İçinde H. Şeker (Ed.). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (s.1-18). Ankara: Anı Yayınları.

*Gözel, Ü. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

*İncesöz, E. (2019). *2009 – 2017 ilkokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kaleli Yılmaz, G. (2015). Durum çalışması. Mustafa Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (261-285). Ankara: Pegem Akademi.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri.* Ankara: Bilim Yayınevi.

Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama.* Ankara: Nobel.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

*Kılıçoğlu, M. (2009). *2005 Türkçe ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

*Köder, M. (2019). *2018 ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programının getirdiği yenilikler ve programın sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitive methods in evaluation.* Newbury Par, CA:Sage.

Saban, A. & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri.* Ankara: Anı.

Schreglmann, S. (2016). Türkiye'de program geliştirme konusu ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 9 (43). 1492-1500.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı.

*Süer, S. (2014). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Tural, G. (2015). Bilimsel araştırma yapma süreci ve etik kurallar. Mustafa Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (471-498). Ankara: Pegem Akademi.

Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yağan, S.A. (2019). Program değerlendirme alanında yayınlanmış doktora tezlerinin meta değerlendirmesi (2015-2018). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi.* 8 (16). 188-208.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Kültürünün Sınıf İçi Kitap Okuma Uygulamaları Üzerine Etkisi

Zeynep Ceren ŞİMŞEK

Pamukkale Üniversitesi

Özet

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma kültürünü ve bu kültürün sınıf içi kitap okuma uygulamalarını nasıl etkilediği sorusuna yanıt arayan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Denizli il merkezindeki bağımsız anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle öğretmenlere okuma kültürüne yönelik sorular (haftada kaç saat kitap okudukları, kitap seçim kriterleri, evlerinde kişisel kütüphaneleri olup olmadığı vb.) yöneltilmiştir. Daha sonra sınıf içi kitap okuma uygulamalarına yönelik görüşleri (sınıflarında kitaplık olup olmaması, takip ettikleri çocuk edebiyatı yazarları, Türkçe etkinliklerinde çocuk edebiyatı ürünlerinden ne sıklıkta ve ne şekilde faydalandıkları) tespit edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler betimsel ve sistematik analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda katılımcıların 4'ünün haftada 1 saatten az ya da hiç kitap okumadıkları, 7'sinin haftada yaklaşık 3 saat kitap okuduğu, 5'inin haftada 4-7 saat arası kitap okudukları ve yalnızca 2 öğretmenin haftada 7 saat ve üzeri kitap okuduğu görülmüştür. Öğretmenlerden yarısı (n=10) son çıkan kitapları takip ettiğini ve yarısından fazlası da (n=15) evlerinde kendi kütüphanesi olduğunu belirtmiştir. Sınıf içi kitap okuma uygulamalarına bakıldığında; evinde kitaplığı bulunan öğretmenlerin sınıflarında kitaplık ya da sınıf kitaplığı olmasına özen gösterdikleri belirlenmiştir. Haftada 4 saat ve üzeri kitap okuyan öğretmenlerin de Türkçe etkinliklerinde çocuk edebiyatını (kitap, yazar, yayınevi vb.) daha fazla takip ettikleri ve kitap okumaya daha fazla zaman ayırdıkları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, kitap okuma, okuma kültürü

Giriş

Okuma kavramı; temel okuma becerisi (yazılı işaretleri sesli ya da sessiz olarak anlamlandırma), işlevsel okuma becerisi (okuma eylemini alışkanlık haline getirme) ve eleştirel okuma becerisini (okuma yoluyla öğrenilenlerin kişinin kendi bilgi ve birikim süzgeçlerinden geçirilmesi) içeren çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztürk, 2020). Ancak bireyin okumayı bilmesi okuma kültürüne sahip olduğunu göstermez. "Okuma kültürü, yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri sorgulama ve paylaşma yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu" davranışlar dizgesidir (Sever, 2013). Başka bir deyişle okuma kültürü; bireyin yukarda bahsedilen boyutların tamamına hâkim olduğu; okuma eylemini bir yaşam biçimi olarak içselleştirmesiyle aktif bir okur olmasını içeren ardışık bir süreç olarak kabul edilmektedir (İnce Samur, 2017). Bir toplumda okuma kültürünün en önemli göstergesi, okumanın gündelik yaşamın öğeleri arasında yer almasıdır. Bununla beraber okuma eyleminin okuma kültürüne dönüşebilmesi için bireysel beceriden ileriye gitmesi ve toplumsal düzeyde temsil edilmesi gerekmektedir (Sever, 2007). Bu noktada, ailelerin, öğretmenlerin ve dolayısıyla eğitim kurumlarının rolleri bir kez daha önem kazanmaktadır.

Çocukların okuma etrafında olumlu bir kültür geliştirmeye yardımcı olan destekleyici ve ilgi çekici bir ortama ihtiyaçları vardır. Araştırmalar, okulların ve toplulukların da okumayı daha iyi desteklemek için davranışlarını dönüştürmelerini destekleyen kolaylaştırıcı bir ortama ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Cao ve diğerleri, 2014). Öğrencilerin okumaktan zevk almalarına katkıda bulunan faktörleri araştıran araştırmalar; ortamların, metinlerin ve öğretmenlerin öğrenci tutumları üzerinde büyük etkileri olduğunu göstermektedir. Fiziksel rahatlığın ve kaliteli/çeşitli metinlere erişimin temel olduğu okuma alanlarının özellikle erken okuma deneyimlerinin doğasını etkilediği bilinmektedir (Kuzmičová ve diğerleri, 2018; Parry ve Taylor, 2018). Dolayısıyla çocukların erken dönemlerde okuma alışkanlığı kazanmalarının, çevrelerinde oluşan okuma kültürünün zenginliği ile ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Saracho ve Spodek, 2010). Alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmeyen yönelik deneyimler sunmak, uyaranlarla zenginleştirilmiş ortamlar hazırlamak çocuklara okuma kültürü edindirme sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Kendisine erken yaşta nitelikli yazılı edebiyat ürünleri sunulan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştiği, ileriki dönemlerde etkin bir okur olduğu ve yetişkinliklerinde okuma kültürüne sahip oldukları araştırmalarla desteklenmektedir (Berk, 2018; Hindman, Skibbe, & Foster, 2014; Mol, Bus, De Jong, & Smeets, 2008; Wesseling, Christmann ve Lachmann, 2017). Çocukları erken yaşta yazılı edebiyatın ürünleriyle tanıştırmada en önemli görevse hiç şüphesiz önce ailelere daha sonra da eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir (Powell, Diamond, Burchinal, & Koehler, 2010).

Bu bağlamda erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin uygulamalarında çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanma durumlarının çocuklarda erken yaşta okuma kültürünün temel taşlarını oluşturmada yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma çocukların okuma kültürü oluşturmasında etkin bir role sahip olan öğretmenlerinin sahip oldukları okuma kültürünün nasıl olduğuna ve bu kültürün Türkçe etkinliklerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerine yer verme durumlarını nasıl etkilediklerine ilişkin sorulardan yola çıkarak oluşturulmuştur. Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin sahip olduğu okuma kültürlerinin çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma ve sınıf içi uygulamaların çeşitlendirilmesi konusunda günlük akışı etkilemesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Mevcut durumun doğal ortamında incelenerek neden ve nasıl sorularına cevap arayan nitel araştırma modeli mevcut durumun detaylı analizi için kullanılmaktadır (Merriam, 2015). Araştırmaya, Denizli il merkezinde yer alan bağımsız anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Çeşitlilik sağlanması için il merkezinde yer alan 5 okuldan (bağımsız anaokulu) toplam 20 öğretmen (her okuldan 4 öğretmen) gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların içinde bulundukları dünyayı ve algıladıklarını kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlamaktadır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Değişkenler		n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	16	80
	Erkek	4	20
Eğitim Düzeyi	Lisans	15	75
	Lisansüstü	5	25
Öğretmenlik yapılan yaş grubu	4 yaş	4	20
	5 yaş	9	45
	6 yaş	7	35
Kıdem	1-5 yıl	4	20
	6-10 yıl	7	35
	11 yıl ve üstü	9	45
Toplam		20	100

Katılımcı öğretmenlerin özellikleri incelendiğinde %80'inin (n= 16) kadın ve % 20'sinin (n= 4) erkeklerden oluştuğu görülmektedir. %75'i lisans eğitimi (n=15), %25'i lisansüstü (n=5) eğitim mezunudur. Katılımcı öğretmenlerin hizmet süreleri 1-5 yıl arası %20 (n= 4), 6-10 yıl arası %35 (n=7) ve 11 yıl ve üstü %45 (n=9) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler 4 yaş grubuna (n=4, %20), 5 yaş (n=9, %45) ve 6 (n=7, %35) yaş gruplarına öğretmenlik yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara kişisel bilgilerinin olduğu demografik bilgi formu (yaş, cinsiyet, eğitim durumları, meslekte kıdem yılları, öğretmenlik yaptığı gruptaki çocuk sayısı) yöneltilmiştir. İkinci bölümde kişisel yaşamlarında yetişkin edebiyatı ürünlerine ne kadar yer verdiklerine yönelik (hangi yazarları okudukları, haftada kaç kitap okudukları, kaç gün ve kaçar saat okudukları, okuyacakları kitapları hangi kriterlere göre seçtikleri, vb.) sorular yöneltilmiştir. Üçüncü bölümde çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri (sınıflarında kitaplık olup olmaması, takip

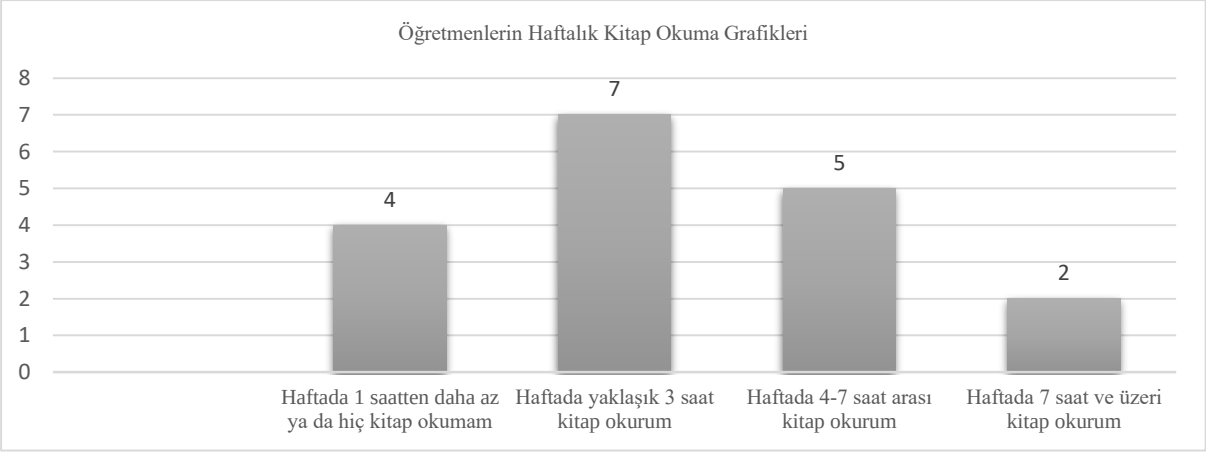
ettikleri çocuk edebiyatı yazarları, Türkçe etkinliklerinde çocuk edebiyatı ürünlerinden ne sıklıkta ve ne şekilde faydalandıkları) katılımcılara sorulmuştur. Araştırmada geçerliliğin sağlanması için şeffaflık, iletişime açık olma ve iç tutarlılık noktalarına dikkat edilerek hazırlanan görüşme soruları uzman görüşleri alınarak şekillendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler betimsel ve sistematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel ve sistematik analizde; veri seti önce yazıya dökülerek sistematik ve açık bir biçimde betimlenmekte ve bu betimlemeler açıklanıp, yorumlanarak, örnekler eşliğinde okuyucuya sunulmaktadır. Bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin görüşleri ile günlük planlarına yönelik tutulan notlar karşılıklı olarak analiz edilmiştir.

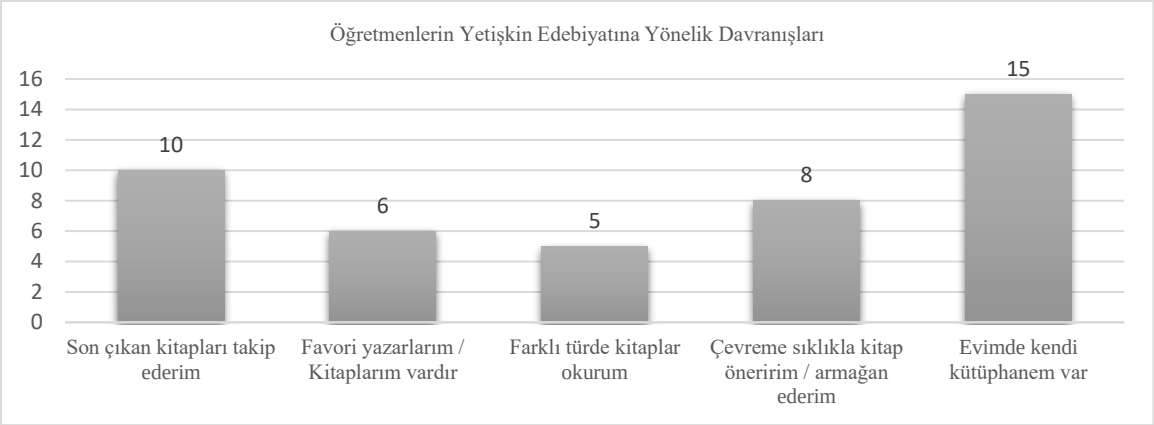
Bulgular

Araştırmadan ilk bulgusu katılımcıların günlük hayatlarında yetişkin edebiyatına yer verme durumudur. Buna göre öğretmenlerin haftalık okudukları kitap sayısı ve sıklığı aşağıda yer alan grafikteki gibi görselleştirilmiştir.



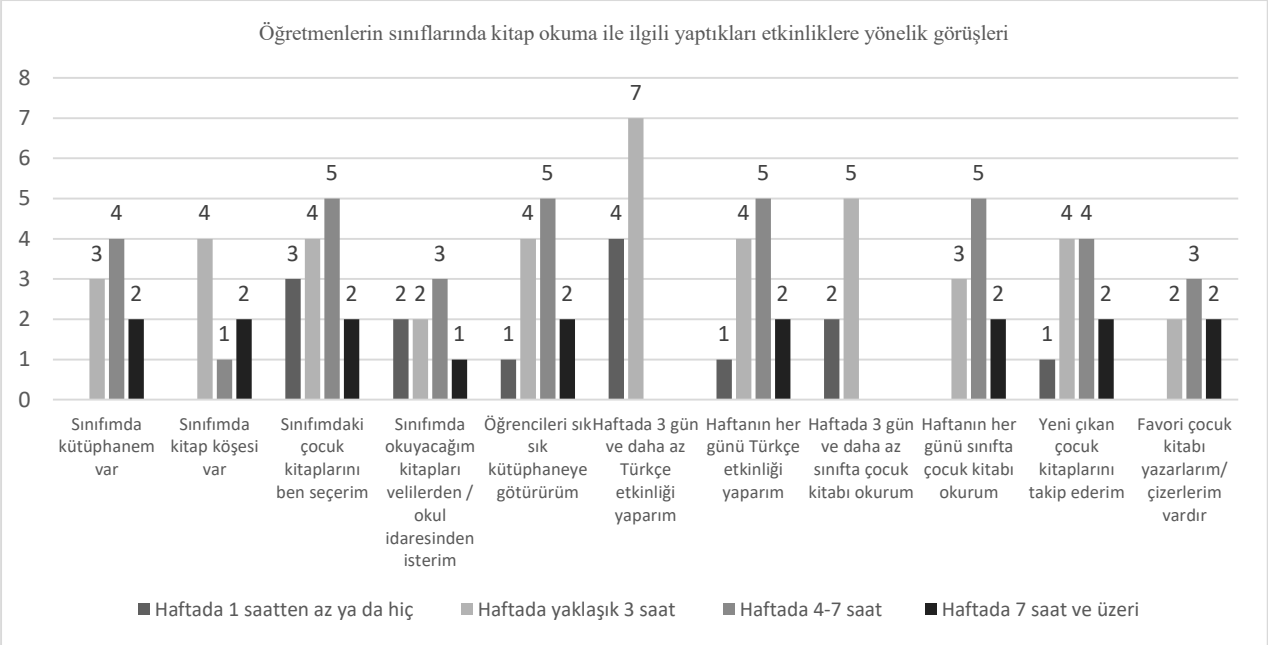
Elde edilen veriler incelendiğinde; katılımcıların 4'ünün haftada 1 saatten az ya da hiç kitap okumadıkları, 7'sinin haftada yaklaşık 3 saat kitap okuduğu, 5'inin haftada 4-7 saat arası kitap okudukları ve yalnızca 2 öğretmenin haftada 7 saat ve üzeri kitap okuduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kitap okumaya yönelik sıklıkları görselleştirilirken Amerikan Kütüphane Derneği'nin (American Library Association, 1978, s. 2) ölçütleri ve İyigün, Bekircan, & Maviş, (2018)'in "Yetişkin Bireylerde Yaş, Eğitim ve Cinsiyet Değişkenlerinin Okuma Hızına Etkisi" isimli çalışması temel alınmıştır. Amerikan Kütüphane Derneğine göre okuma alışkanlığı seviyesinin ölçülmesinde en önemli ölçüt, belirli sürelerde okunan kitap sayısıdır. Buna göre yılda 1'den az kitap okuyanlar ya da hiç okumayanlar *okumayan okuryazarlar*, yılda 1-5 arasında kitap okuyanlar *az okuyan okuyucular*, yılda 6-20 arası kitap okuyanlar *orta düzeyde okuyucular* ve yılda 21 ve üstü kitap okuyanlar *çok okuyan okuyucular* olarak adlandırılmaktadır. Bir yetişkin kitabında ortalama 90,000 kelime bulunduğu varsayılmaktadır (Bickham, 1999). İyigün, Bekircan, & Maviş (2018)' e göreyse 20-35 yaş aralığındaki katılımcıların dakikada okudukları ortalama sözcük sayısı 129,75, 36-45 yaş aralığındakilerin 111,33, 46-55 yaş aralığındakilerin 101,46 ve 56 yaş ve üzeri katılımcıların 109,57'dir. Lise mezunlarının dakikada okuduğu sözcük sayısı ortalaması 116,06, ön lisans mezunlarının 119,5 ve lisans mezunlarının ise 130,38'dir (İyigün, Bekircan, & Maviş, 2018). Buna göre en az lisans mezunu yetişkin bir bireyin bir kitabı okuması yaklaşık 11 saatini almaktadır. Bu bağlamda hiç kitap okumayan öğretmenleri *okumayan okuryazarlar*, haftada 1 saat ya da daha az kitap okuyan öğretmenleri *az okuyan okuyucular,* haftada 3 saat kitap okuyan öğretmenleri *orta düzeyde okuyucular ve* haftada 4 ve üzeri saat kitap okuyan öğretmenleri ise *çok okuyan okuyucular* olarak kabul etmek mümkündür.

Araştırmanın ikinci bulgusu öğretmenlerin yetişkin edebiyatı ürünlerine yönelik davranışlarıdır. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar aşağıdaki grafikte görselleştirilmiştir.



Yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi öğretmenlerden yarısı (n=10) son çıkan kitapları takip ettiğini ve yarısından fazlası da (n=15) evlerinde kendi kütüphanesi olduğunu belirtmiştir. 8 öğretmen çevresine sıklıkla kitap önerdiğini ve kitap hediye ettiğini, 6 öğretmen kendi favori yazarları olduğu ve 5 öğretmen ise farklı türde kitaplar okumaya özen gösterdiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın son bulgusu ise öğretmenlerin sınıflarında kitap okuma ile ilgili etkinlikler yapmaya yönelik görüşleridir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki grafikte görselleştirilmiştir.



Grafikte de görüldüğü gibi haftada 1 saatten az ya da hiç kitap okumayan öğretmenlerin sınıflarında kendi kütüphaneleri ya da kitap köşeleri bulunmamaktadır. Oysa haftada yaklaşık 3 saat kitap okuyan öğretmenlerden 3'ü sınıflarında kendi kütüphaneleri olduğu ve geri kalanı ise (n=4) sınıflarında kitap köşesi olduğunu belirtmişlerdir. Haftada 4 saat ve üzeri kitap okuyan öğretmenler sınıflarındaki kitapları daha çok kendileri seçtiklerini belirtirken haftada 3 saatten az okuyan öğretmenler etkinliklerinde kullanacakları kitapları okul yöneticilerinden ya da ebeveynlerden temin ettiklerini belirtmişlerdir.

Yine aynı öğretmenler haftanın her günü Türkçe etkinliği yapmadıklarını ya da çocuk kitabı okumadıklarını belirtmişlerdir. Haftada 3 saat ve daha fazla yetişkin edebiyatına yönelik ürünler okuyan öğretmenlerin (n=9 kişi) Türkçe etkinliklerinde daha çok kitap okuma uygulamalarına yer verdikleri görülmektedir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin çocuk edebiyatı ürünlerini de sıklıkla takip ettikleri ve sınıflarında kendi kütüphanelerini kurdukları belirlenmiştir.

Haftada 4 saat ve üzeri kitap okuyan öğretmenlerin (çok okuyan okuyucular) günlük akışlarında haftada en az 3 gün Türkçe etkinliklerine yer verdikleri ve haftada en az 3 gün çocuk kitabı okumaya özen gösterdikleri belirleniştir. Ek olarak yeni çıkan çocuk kitaplarını takip eden ve favori kitap yazarları / çizerleri olan öğretmenlerin çoğunlukla haftada 4 saat ve üzeri kitap okuyan öğretmenler olması araştırmanın bir diğer bulgusu olarak yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma kültürlerini ve sınıf içi kitap okuma uygulamalarına olan etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda önemli sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde ve çok okuyan okuyucular olduğu ve kitap okumaya vakit ayırdıkları görülmektedir. Bu bulgu okul öncesi öğretmenlerin belirli bir düzeyde okuma kültürüne sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okumaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini (Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013; Yılmaz, 2002) ancak düzenli kitap okuyan öğretmen sayısının oldukça az olduğunu göstermektedir (Konan ve Oğuz, 2013). Bununla birlikte araştırma sonuçlarına paralel olarak Kaya, Kaya ve Bindak (2020) salgın sürecinde öğretmenlerin kitap okuma tutum ve davranışlarını inceledikleri çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin diğer branştaki öğretmenlere göre okumaya yönelik daha olumlu tutum sergilediklerini bulmuşlardır.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun son çıkan kitapları takip ettiği (n=10) ve evlerinde kendi kütüphanesi olduğudur (n=15). Çevresine sıklıkla kitap önerdiğini / hediye ettiğini (n=8) belirten öğretmenler aynı zamanda kendi favori yazarları olduğu (n=6) ve farklı türde kitaplar okumaya özen gösterdiğini (n=5) de ifade etmiştir. Konan ve Oğuz (2013) 463 öğretmenle yürüttükleri araştırmalarında kitap seçerken öğretmenlerden yalnızca %21'nin yazarına dikkat ettiği ve % 22'sinin nadiren kitap hediye etme alışkanlığı olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın verilerinden elde edilen son bulgu öğretmenlerin sınıf içi kitap okuma uygulamalarına yer verme durumlarıdır. Buna göre kendi kişisel kütüphanesi olan öğretmenlerin sınıflarında kitap merkezi ya da sınıf kütüphanesi olmasına özen gösterdiği ve sınıfındaki çocukları kütüphaneye götürdüğü ya da üye olmalarını sağladığı görülmektedir. Ek olarak kişisel hayatlarında daha çok kitap okuyan öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinde de kitap okumaya daha çok vakit ayırdığı ve çocuk edebiyatı ürünlerini de daha çok takip ettiği yine araştırmanın önemli bulgularından biridir. Bature (2011), etkili bir okuma ortamının "okumanın faydaları konusunda farkındalığın olduğu ve kitapların herkes tarafından erişilebilir hale getirildiği" bir toplumda var olduğunu öne sürmektedir. Bu sebeple daha çok okuyan öğretmenlerin sınıflarında çocuk kitaplarının daha erişilebilir ve sayıca fazla olması beklenilen bir sonuçtur. Öğretmenlerin kendi okumaları üzerinde düşündükçe ve ilerledikçe okuma anlayışlarının genişlediğini belirten araştırmalar okuma kültürüne sahip öğretmenlerin aynı zamanda çocuk edebiyatı ürünlerine yönelik tercihlerinin de değiştiğini ve geliştiğini belirtmektedir (Cremin, Mottram, Collins, Powell, & Safford, 2009).

Öğretmenlerin çocuklarda okuma eylemine yönelik olumlu tutumlar oluşturması için önce sınıf içinde olumlu bir okuma kültürü geliştirmesi beklenmektedir. Bir öğretmenin okuma konusundaki söylemsel uygulamaları, okurken gerçek zevki modellemesi (Cremin, 2014) ve kişisel okuma alışkanlıkları (Commeyras, 2003) olumlu bir sınıf okuma kültürü oluşturmanın ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle öncelikle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin okuma alışkanlığı edinmesi için desteklenmesi, üzerinde görüş birliğine varılmış bağımsız okuma programlarının her kademede planlanması ve çocuk edebiyatının özellikle erken çocukluk eğitimi programları içerisinde daha sık ve daha etkin biçimde yer alması önerilmektedir. Ayrıca çocuk kitapları ile genişletilmiş sınıf içi ve sınıf dışı ortamların, mekânların, kütüphanelerin arttırılması toplumsal olarak okuma kültürü ediniminde önemli bir rol oynayacağı oynayacaktır.

Kaynakça

American Library Association. (1978). *Book reading and library usage: a study of habits and perceptions*. New Jersey: Gallup

Bature, R. (2011). Impact of ınformation communication technology (ICT) on reading culture. In: *Book Industry, Technology and the Global Economic Trend in the 9th and 10th Nigeria International Book Fair,* National Book Fairs and NPA General Meeting of 2011.

Berk, LE (2013). *Bebekler ve çocuklar*. [Bebekler ve Çocuklar]. N.I. Erdoğan (Ed.) (s. 126–140). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bickham, J. (1999). *Elements of fiction writing-scene & structure*. Chapter 1, the structure of modern fiction, Penguin. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?id=LiFjDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false

Cao, Y., Ramesh, A., Saffitz, G., Hosein, E., Menendez, A., Varuni, D., & DeStefano, J. (2014). *Designing behavior change communication ınterventions in education: A practitioner's guide* (Rep.). Washington, DC: USAID.

Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy,* 43(1), 11-19. Doi:10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x

Commeyras, M. (2003) 'We laughed often: we readers as teachers', in M. Commeyras, B. S. Bisplinghoff, J. Olson (Eds.) *Teachers as readers: perspectives on the importance of reading in teachers' classrooms and lives.* Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 8– 24.

Dedeoğlu, H. ve Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma tutumları, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 80-88.

Fırat, H. & Coşkun, M. V. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 7(1), 145-162.

Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing*, 27(2), 287–313. Doi:10.1007/s11145-013-9445-4.

İnce Samur, A. (2017). "Primary school period (6-10 ages)" Through the process of acquiring the reading culture. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* (JFES), 50(1), 209-230. Doi: 10.1501/Egifak_0000001393

İyigün, E., Bekircan, M., & Maviş, İ. (2018). Yetişkin bireylerde yaş, eğitim ve cinsiyet değişkenlerinin okuma hızına etkisi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 162-178.

Kaya, A. İ., Kaya, A. & Bindak, R. (2020). Covıd-19 salgın sürecinde öğretmenlerin kitap okuma tutum ve davranışlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 737-755 . Doi: 10.37669/milliegitim.785990

Koç, F. ve Sak, R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30 (1), 43-71.

Kuzmičová, A., Dias, P., Čepič, A. V., Albrechtslund, A. B., Casado, A., Topić, M. K., López, X. M., Nilsson, S. K. and Teixeira-Botelho, I. (2018). Reading and company: embodiment and social space in silent reading practices. *Literacy*, 52, pp. 70– 77.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama* için bir rehber, S. Turan (Çev.), Nobel Yayın Dağıtım

Merriam, S. (2015). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass

Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26. Doi: 10.1080/10409280701838603.

Öztürk, B. (2020). Okuma kültürü oluşturmada çocukların edebiyat çevresini genişletmeye yönelik uygulamalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(5), 2112-2124.

Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology,* 102(2), 299. Doi: 10.1037/a0017763.

Parry, B. and Taylor, L. (2018) Readers in the round: children's holistic engagements with texts. *Literacy*, 52, pp. 103–110.

Saracho, O., & Spodek, B. (Eds.). (2010). *Contemporary perspectives on language and cultural diversity in early childhood education*. IAP.

Sever, S. (2010) *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.

Sever, S. (2013). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. İzmir: Tudem Yayınları. Şirin, M. R. (1994). *99 Soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını.

Wesseling, P. B., Christmann, C. A., & Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in German kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, 8, 364. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00364.

İlkokulda Uygulanan Sosyal Etkinliklerin Öğrencilerin Gelişimine Etkileri

İsmail KÖKDEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Ayşe KAZANCI TINMAZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Okullar, ders içi ve ders dışı etkinliklerle öğrencilerin çok yönlü gelişiminden sorumlu kurumlardır. Bu anlamda okullarda uygulanan sosyal etkinlikler, öğrencilerin çeşitli deneyimler yaşamalarını sağlayan ve gelişimlerini destekleyen önemli bir araçtır. Literatürde bu bağlamda farklı okul düzeyleri ile yapılan araştırmalar sosyal faaliyetlerin önemini göstermektedir. Okul düzeyleri arasında ilkokullar gerek okul amaçları gerek sosyal faaliyetlerin küçük yaşlardan itibaren deneyimlenmesi bakımından bu faaliyetleirn daha da önemsenmesi gerektiği kurumlardır. Dolayısıyla bu araştırmada, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda uygulanan sosyal faaliyetlerin öğrencilerin gelişimlerine etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Yöntem: Araştırma, temel nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme ile belirlenen ilkokullarda görev yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin belirlenmesinde, ilkokullarda sosyal etkinlikleri planlama, uygulama deneyimine sahip olma, öğrencileri gözlemlemek için bir okulda en az dört yıl çalışmış olma şartları dikkate alınmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bulgular: Ulaşılan bulgulara göre; öğretmenler ilkokullarda sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin fiziksel, sosyal, zihinsel ve kişisel açıdan önemli kazanımlar elde ettiklerini düşünmektedir. Sosyal etkinliklerin öğrenci gelişimine etkilerini artırmak için ise; sosyal etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda planlanması, okullarda sosyal etkinlikler için gerekli fiziki altyapının sağlanması, sosyal etkinliklere katılımın teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Sonuç ve Öneriler: Sonuç olarak ilkokullarda gerçekleştirilen sosyal etkinliklerin öğrencilerin bütüncül ve çok yönlü gelişimi için önemli olduğu tespit edilmiştir. Sosyal etkinlikleri daha etkili hale getirmek için okulların fiziki donanımı geliştirilmeli, sosyal etkinliklerin faydalarına yönelik yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli farkındalığının artırılması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitimin tüm paydaşlarına önemli bir sorumluluk düşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal etkinlik, gelişim, ilkokul, öğrenci

Giriş

Okullar, öğrencilerin bütüncül gelişimini desteklemekle sorumlu yapılardır. Bu gelişimin sağlanabilmesinde, okullarda öğretim programı çerçevesinde işlenen derslerle birlikte ders dışında yapılan etkinliklerin önemli bir rolü vardır. Bu anlamda okullarda yürütülen ders dışı etkinlikler; formal eğitimi tamamlayıcı nitelikte yapılabileceği gibi ders dışı sosyal etkinlikler olarak da yapılabilmekte ve böylece, derslerde verilen kazanımları öğrencilerin hayata geçirmeleri sağlanabilmektedir (Köse, 2013).

Formal eğitimi tamamlayıcı ders dışı etkinlikler kapsamında; ev ödevleri ve projeler, bilgisayar destekli etkinlikler, yetiştirme kursları, sınavlara hazırlık çalışmaları, belirli gün ve haftaların kutlanması ve çevre-okul gezileri örnek verilebilir (Köse, 2013). Ders dışı sosyal etkinlikler ise ders müfredatına destek olan sosyal, bilimsel, kültürel, sanatsal, sportif alanlarda, öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Öğrenciler bu kapsamda ilgi alanları doğrultusunda basketbol, voleybol, hentbol vb. sportif etkinliklere; müzik, resim, el sanatları, drama gibi sanatsal etkinliklere; müze gezisi, milli bayram etkinlikleri, okul gazetesi hazırlıkları, halk oyunları, vb kültürel etkinliklere; doğa, izcilik, edebiyat, gezi-gözlem, Yeşilay gibi kulüplere katılabilmektedirler (Görkem, 2012). Böylece sosyal etkinlikler ile öğrencilerin kişisel ayrım yapmadan eşitlik ve saygı çerçevesinde, planlı, kendisinin ve çevresinin farkına varan, sorumluluk sahibi bireyler, sosyal varlıklar olabilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2019).

Bu tür sosyal etkinliklerin öğrencilere yansımaları konusunda yapılan araştırmalar olumlu pek çok çıktı olduğunu göstermektedir. Sosyal etkinlikler öğrencilerin akademik, fiziksel ve sosyal yönden gelişimini desteklemektedir (Kocayiğit ve Ekinci, 2020). Okul öncesi öğrencilerini kapsayan bir çalışmada spor etkinliklerine katılan öğrencilerin kendilerini tanıma, keşfetme fırsatı buldukları, iletişim becerilerinin geliştiği, gruba dâhil olma, işbirliği yapma davranışı, kazanma kaybetme duygularını kazandıkları sonuçlarına varılmıştır (Yıldız ve Çetin 2018). Huzurevleri daha sık ziyaret edildikçe öğrencilerin sosyal becerilerinde olumlu yönde değişimler olduğu (Çınar, 2019), ders dışı spor tabanlı oyunların lise öğrencilerinin davranış sorunlarını azaltmada etkili olduğu (Soytürk ve Tepeköylü-Öztürk, 2020) belirtilmektedir. 10 öğrenci ile yapılan deneysel bir çalışmada işitme engeli olan öğrencilerin öğrenme süreci sosyal etkinlikleri içerdiğinde; öğrenmeye daha fazla motive oldukları, kendine güvenlerinin geliştiği, derse daha çok katıldıkları, olumlu tutumlar geliştirerek matematik derslerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Tarakçı ve Kaplan, 2006). Başka bir deneysel

çalışmada da lise ve ortaokul öğrencileri ile çalışılmış ve öğrencilerin; özgüveninin geliştiği, güçlü arkadaşlıklar kurma becerileri ve fiziksel olarak denge koordinasyon kazandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Doğan ve Yetim, 2011). Ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da sosyal etkinliklerin, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmeleri ve akademik başarılarının artması üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Görkem, 2012). Bu kapsamda farklı okul kademelerinde gerçekleştirilen sosyal etkinliklerin öğrencilerin gelişimlerine çeşitli açılardan katkısının olduğu söylenebilir.

Okulun; toplumsallaştırma, kültür aktarımı, etik değerleri kazandırma, çevre bilinci oluşturma ve toplumsal değişimlere hazırlama gibi birtakım toplumsal-sosyal işlevleri bulunmaktadır (Sezgin ve Tınmaz, 2017). Okulun bu işlevleri yerine getirebilmesi için sosyal etkinlikler önemli bir araçtır. Yukarıda belirtilen faydalar da dikkate alındığında okullarda sosyal faaliyetlerin bilinçli bir biçimde yapılması önem arz etmektedir. Özellikle ilkokul kademesi, öğrencilerin belirtilen özellikleri kazanması açısından son derece önemli olduğu için bu araştırmada ilkokullarda uygulanan sosyal etkinliklerin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkilerinin onları doğrudan gözlemleyen sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokullarda uygulanan sosyal etkinliklerin öğrencilerin fiziki, sosyal, zihinsel ve kişilik gelişimleri üzerinde etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. İlkokullardaki sosyal etkinliklerin etkileri artırmak için neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseninde, katılımcıların deneyimlerine yükledikleri anlamların keşfedilmesi amaçlanır (Merriam, 2015). Bu çalışmada, ilkokullarda uygulanan sosyal etkinliklerin öğrencilere etkisi öğretmenlerin deneyimlerine göre incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun İli Tekkeköy İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda çalışan öğretmenler arasından ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçüt olarak; öğretmenlerin, öğrenci davranışlarını gözlemleyebilecek yeterli süreyi okulda geçirebilmeleri dikkate alınmış ve bir okulda en az dört yıl deneyime sahip olma ve sosyal etkinlikleri düzenli bir biçimde planlama, uygulama ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler çerçevesinde sosyal etkinlikler alanında çeşitli çalışmalar yapmış ve yapmakta olan öğretmenler çalışma grubunda yer almıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	Medeni Hal	Öğrenim Durumu	Çalışma Yılı
Ö1	Kadın	Evli	Lisans	25
Ö2	Erkek	Bekâr	Lisans	22
Ö3	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	20
Ö4	Erkek	Evli	Lisans	24
Ö5	Erkek	Evli	Lisans	24
Ö6	Erkek	Evli	Lisans	16
Ö7	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	19
Ö8	Kadın	Evli	Lisans	24
Ö9	Kadın	Evli	Lisans	12

Ö10	Kadın	Evli	Lisans	7
Ö11	Erkek	Evli	Lisans	27
Ö12	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	18
Ö13	Kadın	Evli	Lisans	13
Ö14	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	23
Ö15	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	15
Ö16	Erkek	Evli	Lisans	11
Ö17	Kadın	Evli	Lisans	16
Ö18	Erkek	Evli	Lisans	21
Ö19	Erkek	Evli	Lisans	19
Ö20	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	13
Ö21	Erkek	Evli	Lisans	13
Ö22	Erkek	Evli	Lisans	12
Ö23	Kadın	Evli	Lisans	11
Ö24	Erkek	Bekâr	Yüksek Lisans	7
Ö25	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	12
Ö26	Erkek	Evli	Lisans	9
Ö27	Kadın	Bekâr	Lisans	6
Ö28	Erkek	Evli	Lisans	19
Ö29	Kadın	Bekâr	Lisans	12
Ö30	Kadın	Evli	Lisans	18

Tablo 1'de görüldüğü üzere 30 katılımcının 13'ü (%43,3) kadın, 17'si (%56,6) erkektir. Katılımcıların medeni halleri incelendiğinde 26'sının (%86,6) evli ve 4'ünün (%13,3) bekâr olduğu görülmektedir. Katılımcıların %70'i lisans mezunu, %30'u lisansüstü eğitimini tamamlamıştır. Öğretmenlerin tamamı ilkokullarda görev yapmaktadır ve meslekteki çalışma süreleri 6 ile 27 yıl arasında değişmektedir.

Verinin Toplanması ve Analizi

Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşü alındıktan sonra görüşme sorularının içeriği ve soru sayısı düzenlenerek form son haline getirilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise ilkokullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrencilerin gelişimine etkileri ve etkilerini artırmak için yapılması gerekenlere ilişkin beş soruya yer verilmiştir. Bunlar "İlkokullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrencilerin fiziki gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? İlkokullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? İlkokullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrencilerin zihinsel gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? İlkokullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? İlkokullarda yapılan sosyal etkinliklerin

öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkilerini artırmak için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir? " biçimindedir.

Görüşmelerden elde edilen verileri analiz etmek için betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan çerçeveye uygun temalar belirlenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Betimsel analizde, katılımcıların veya gözlenen kişilerin düşüncelerini doğrudan aktarmak için görüşlere sık sık yer verilmesi gerektiği (Yıldırım ve Şimşek, 2011) için bulguların sunumu katılımcı görüşleri ile desteklenerek sunulmuştur. Katılımcıların gizliliğini esas tutmak amacıyla her bir katılımcı öğretmene Ö1, Ö2, Ö3…gibi kodlar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. İlkokullarda uygulanan sosyal etkinliklerin öğrencilerin gelişimlerine etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular; beş tema altında analiz edilmiş olup elde edilen kodlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.

İlkokullarda Yapılan Sosyal Etkinliklerin Öğrencilerin Gelişimlerine Etkilerine Yönelik Ulaşılan Kod Tablosu

Tema	Kod
Fiziki gelişim	Psikomotor gelişimlerine katkı sağlar.
	Kas ve kemik gelişimini olumlu etkiler.
	Sağlıklı beslenmeyi öğrenmelerini sağlar.
	Fiziksel yeterliliklerini keşfetme imkânı sağlar.
	Uyku düzenini olumlu etkiler.
Sosyal gelişim	Kendini ifade etme becerisini geliştirir.
	İşbirliği yapma becerisi gelişir.
	Toplumsal kuralları öğrenmesini sağlar.
	Toplumsal değerlerin öğrenilmesini kolaylaştırır.
	Arkadaşlık ilişkilerini geliştirir.
	Olumlu alışkanlıklar kazandırır.
Zihinsel gelişim	Karar verme becerilerini geliştirir.
	Problem çözme becerilerini geliştirir.
	Akademik başarıyı artırır.
	Eleştirel bakış açısı kazandırır.
	Sebep sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirir.
	Odaklanmayı artırır.
	Özgüven gelişimi sağlar.

Kişilik gelişimi	Sorumluluk sahibi olmalarını sağlar.
	Liderlik özelliklerinin gelişimine katkı sağlar.
	Paylaşmayı öğrenmelerini sağlar.
	Zorluklarla baş etme gücü sağlar.
	Empati, duyarlılık gelişir.
	Olumlu bakış açısı kazandırır.
	Öz denetim becerisini geliştirir.

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenler mesleki deneyimleri çerçevesinde ilkokullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrencilerin fiziki gelişimlerine, sosyal gelişimlerine, zihinsel gelişimlerine ve kişilik gelişimlerine fayda sağladığını düşünmektedirler. Sosyal etkinliklerin öğrencilerin fiziki gelişimlerine etkileri konusunda öğretmenler; psikomotor gelişim ile kas ve kemik gelişiminde gözlenen faydalara, sağlıklı beslenmenin öğrenilmesine ve obeziteden korunmaya yardımcı olmasına değinmişlerdir. Bazıları da öğrencilerin fiziksel yeterliliklerini keşfetmelerine imkan sağladığını düşünmektedir. Ayrıca sağlıklı bir gelişim için gerekli olan uyku düzeninin oluşması konusunda katkı sağladığını belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Sosyal etkinliklerin öğrencilerin fiziki gelişimlerine yönelik etkileri hakkında öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir.

Ö9: "Fiziki gelişimleri açısından hem sağlıklı yaşamayı kavrarken aktivitelerle beraber yaşam disiplini de ediniyorlar..."

Ö10: "İlkokullarda yapılan sosyal faaliyetlerin çocukların fiziki gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum. Özellikle sportif faaliyetler çocukların fiziki gelişimini oldukça destekliyor. Daha dinç olmalarını sağlıyor... Kemik kas gelişimine, psikomotor becerilerinin geliştirmesine katkı sağladığını düşünüyorum."

Ö15: "Psikomotor becerilerinin gelişmesini sağlar. Kalem tutma, makas kullanma, kesme, yapıştırma boyama gibi becerilerinin gelişmesini sağlar… Özellikle sportif faaliyetler kilo kontrolü sağlar obeziteden korur."

Ö14: "İlkokullarda yapılan sosyal faaliyetler içinde yer alan sportif etkinlikler, öğrencilerin temel motor becerilerinin gelişmesine, sağlıklı bedenlere sahip olmasına, sağlıklı yiyecekleri tanımasına ve sağlıklı beslenmeyi öğrenmesine yardımcı olur. Bu fiziksel aktiviteler sırasında enerjisini dışarı atar ve daha iyi uyur. Eğer çocukta obeziteye yatkınlık varsa bu aktiviteler ile sağlıklı kilo verir… İsteyerek okula gelir. Ayrıca sağlıklı olmanın gerekliliklerini öğrenen çocuk zararlı alışkanlıklardan uzak durur. Onların vücudunda yarattığı etkileri bilir…"

İlkokullarda yapılan sosyal faaliyetlerin öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin elde edilen bulgulara göre öne çıkan kodlar: kendini ifade etme becerisi, özgüven gelişimi, işbirliği yapma becerisi, toplumsal kuralların öğrenilmesi, saygı, sevgi, eşitlik, adalet gibi toplumsal değerlerin öğrenilmesi, biçimindedir. Ayrıca bazı öğretmenler sosyal etkinliklerin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin gelişimine katkı sağladığını bir kısmı da olumlu alışkanlıklar kazanmalarını sağladığını ifade etmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekilde özetlenebilir:

Ö5: "Sosyal faaliyetlere katıldıkça diğer arkadaşlarıyla iletişimleri daha da artıyor. Daha kolay arkadaş olabiliyorlar… Toplumda nasıl davaranmaları gerektiğine yönelik önemli davranışlar geliştiriyorlar… Hoşgörü, adalet, yardımseverlik, dayanışma gibi değerleri kazanıyorlar."

Ö7: *"… Yıllardır hem oyuncu hem halk oyunları antrenörü olarak çocukların gelişimine çok katkısı olduğuna, kendini ifade etmekten çekinen öğrencilerin sahnede ekiple beraber nasıl bir özgüvenle gösteride yer aldığına şahit olmuşumdur."*

Ö8: "… E-twinning projelerine birlikte başladığımız bir öğrencim yıllar sonra 7. Sınıfa giderken öğretmenler gününde bana yazdığı mektupta bu projeler sayesinde insanları ayırt etmemeyi… öğrendiğini yazmıştı. Bu da sadece sosyal değil sosyolojik olarak da sosyal etkinliklerin önemini göstermektedir."

Ö9: "… Ders dışı etkinliklere katılım öğrencinin sosyal bağlarını güçlendirmektedir. Öte yandan, ders dışı etkinliklerin sosyal açıdan olumlu kabul edilen tutum ve davranışlarla yakın ilişkisi vardır, özellikle problemli davranışlara eğilimli öğrenciler açısından bunun önemli olduğu kanısındayım."

Ö11: "… temelde öğrencinin kendisini ifade etmesinde değişim gözlemliyorum. Özellikle yaratıcı drama, müzik, halk dansları gibi sosyal etkinliklerde aktif olarak yer alan öğrencilerin kendini ifade etme, özgüven gelişimi, arkadaş ilişkileri ve topluluk önünde konuşma gibi sosyal becerilerini son derece gelişiyor."

Ö14: "… Böylelikle sosyal etkinliklere katılım öğrencilerin yaşamları boyunca onları etkileyen olumlu alışkanlıkları kazanmasını sağlar."

Ö28: "Sosyal faaliyetlere katılan öğrencilerin kendilerine olan güvenleri, cesaretleri artıyor, insanlarla olan iletişimleri diğer öğrencilere göre daha iyi düzeyde oluyor… Boş zamanlarını daha güzel değerlendirmeyi öğreniyorlar bunun da öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilediğini görüyorum."

Ö27: "Okullarda düzenlediğimiz sosyal faaliyetler en az bir sınıf hatta bazen okul çapında tüm öğrencileri kapsayacak şekilde olabiliyor. Bu sürece katılan öğrencinin başka öğrencilerle iletişime geçerek, faaliyetlerde sosyal sorumluluk alarak, öz denetim ve öz güven geliştirerek, yardımlaşma ve dayanışma duygularını pekiştirerek sosyal gelişimlerine çok ciddi manada katkı sağlandığını düşünüyorum. Örneğin, okullarımızda sık sık düzenlenen çeşitli yardım faaliyetleri oluyor. Böyle bir faaliyetin içinde olmak öğrenciye hem yardım etmeyi hem de yardım edebilmiş olmanın mutluluğunu tattırıyor… Bu bilinç ile yetişiyorlar."

İlkokullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrencilerin zihinsel gelişimlerine etkileri temasında ortaya çıkan kodlar şunlardır: karar verme becerisinin gelişimi, problem çözme becerisinin gelişimi, akademik başarının artması, eleştirel bakış açısının gelişimi, sebep sonuç ilişkisi kurma becerisinin gelişimi, odaklanmada artış sağlaması şeklindedir. Bu temada öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir.

Ö6: "Problem çözme becerilerini geliştirme açısından katkısı olduğunu düşünüyorum. Farklı bakış açısı geliştirerek çözüm üretme becerilerinin geliştiğine şahit oldum."

Ö14: "Sosyal faaliyetler öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde de çok etkili. Öğrenci bu faaliyetler sayesinde düzenli olmayı, planlı hareket etmeyi öğreniyor. Okula daha severek geliyor ve okul devamsızlığı düşüyor…"

Ö9: "Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımının akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi olduğunu söyleyebilirim. Ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler, katılmayan öğrencilere göre okula yönelik daha olumlu tutuma ve daha yüksek akademik başarıya sahipken, bu öğrenciler arasında okulu bırakma ve problem davranış gösterme oranları da daha düşük…"

Ö2: "… kendi yeteneklerinin farkına varabilmesini, algılamada, problem çözmede, sonuçlara varabilmede bu süreçleri gerçekleştirebilmesi, gerçekleşmediğinde eksik olan veya düzeltilmesi gereken kısımları öğrenmelerini sağlıyor…"

Ö23: "Problem çözme ve karar verme becerilerini güçlendirdiğini gözlemliyorum…"

Ö11: "*Geçmişten gelen temel zekâ oyunu satranç gibi ya da dama, mangala, sudoku, eğitsel çocuk oyunları, geleneksel çocuk oyunları ve oryantring alanındaki sosyal etkinlikler öğrencilerin zihinsel gelişimleri ve analitik düşünme becerileri üzerinde son derece olumlu... bu etkinliklere aktif olarak yer alan öğrencilerde, odaklanma noktasında ciddi bir ilerleme görüyorum. Karar verme yetenekleri, zorluklarla mücadele etme becerileri ve özgüvenleri gelişiyor."*

İlkokullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin ortaya çıkan kodlar arasında özgüven gelişimi ve sorumluluk sahibi olma öne çıkmaktadır. Bunların yanında sosyal etkinliklerin; liderlik özelliklerinin ortaya çıkması, paylaşmayı bilen bir kişilik gelişimine katkı sağladığı, zorluklarla baş etmeyi öğrenmeyi sağladığı, empati kurabilen bir kişilik gelişimine katkı sağladığı, olumlu bakış açısı kazandırdığı ve özdenetim becerisinin gelişimine katkı sağladığı öğretmenler tarafından dile getirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu tema altında verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö5: "Sosyal faaliyetlere katıldıkça girişimcilik yönleri artıyor. … Bu tür görevlerde yer almayı istiyor…"

Ö7: "Çocuklara ne kadar sorumluluk ve kendini ifade etme fırsatı verilmesi bu alanların gelişiminde etkilidir. Başarma duygusunu, yapabilirim duygusunu kazanan çocuklar aşağılık duygusu yerine başarma duygusunu geliştirirler. Bu da özgüveni yüksek bir kişilik gelişiminde önemli bir etkendir."

Ö15: "Uyum sağlamaları daha kolay olyor, farklılıklara saygı duymaları gelişiyor. Düzenli olmayı öğreniyorlar,… liderlik özellikleri ortaya çıkıyor..."

Ö18: "… Sorumluluk sahibi olmalarını sağlıyor. Özgüvenleri gelişiyor, özsaygıları artıyor, özdenetim becerileri gelişiyor, böylece kendini gerçekleştirme yolunda ilerliyor."

Ö22: "Yapabilecekleri sosyal faaliyetler ile desteklenerek başarma hazzı verilip, zorluklarla başa çıkabilen, yardımlaşmayı bilen sorumluluk sahibi bir kişilik gelişimine katkı sağlıyor."

Ö29: "Sosyal faaliyetler, öğrencilere zamanla sabırlı olmayı, başarı kadar başarısızlığının da olabileceğini, çözüme odaklı olmayı, birlikte hareket etmeyi, dayanışmayı öğretmekte; bu durum öğrencinin kişiliğini olumlu bir şekilde etkilemektedir."

Ö21: "İlgi duydukları sosyal faaliyetler sonucundaki öğrenmeleri öğrencilerin doğrudan kişilik özelliği haline gelmektedir. Bu özellikler öğrencilerde özgüven duygusuyla birlikte yaşamlarının bir parçası haline gelmekte ve karakter oluşumuna katkı sağlamaktadır. Empati kurabilen paylaşmayı bilen kişiler olmasında etkilidir."

Ö14: *"İlkokullarda yapılan sosyal faaliyetler öğrencilerin kişilik gelişimlerinin temelini oluşturur. Bir resim yarışmasından ödül alan ya da bir sportif faaliyetten başarı kazanan öğrenci bunu hayatı boyunca unutmaz. Sahneye çıkarak şarkı söyleyen, şiir okuyan, bir sosyal etkinliğe bir grup çalışmasına katılan çocuk bundan çok mutlu olur. Hem ailesini gururlandırdığı için hem de o yapabilme, başarabilme karşısında hissettiği mutlu olma duygusunu hissettiği için. Hayatı boyunca bu duyguyu arar… özsaygının gelişmesine bu faaliyetler çok önemlidir… Sportif etkinliklerde sağlıklı rekabet, kaybedebilme, kazanma duygularına karşı gösterdiği tepkileri kontrol edebilmeyi öğrenir. Zorluklarla başetmede tecrübelerini kullanırlar. Bu öğrendikleri öğrencilerin hayatları boyunca onlar yol gösterici olur. Bunların hepsi yaşam deneyimi olur. Ayrıca öğrencilerin bu faaliyetler sayesinde ilgi alanları ortaya çıkar. Bu şekilde gitmek istedikleri okullara ve mesleklere yönlendirilirler. Her çocuğun içinde onun sahip olduğu bir cevher vardır. Önemli olan bunu ortaya çıkarmaktır. Sosyal faaliyetler bu durum için okullarda kullanılan en iyi yoldur. Öğrenci de bu yol sayesinde kendini tanıma ve keşfetme imkânı bulur."*

Ö14: "…Bir amaç doğrultusunda çalışarak elde edilen başarının duygusunu hisseden çocuk, bu duyguyu hissetmek için daha çok çalışır. Daha mutlu olur. Daha az stresli olur. Pozitif olmayı öğrenir."

Araştırmanın ikinci sorusunda ilkokullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkilerini artırmak için yapılması gerekenlere ilişkin öğretmen görüşleri sorulmuştur. Bu konuda öne çıkan kodlar; sosyal etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda planlanması gerektiği ve okulların fiziki alt yapılarının düzenlenmesidir. Bununla birlikte kamu kurumları ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapılması, okullara maddi olarak destek sağlanması, sosyal etkinliklerin önemi hakkında öğretmenlere ve ailelere eğitim verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö2: *"Okulların fiziki ortamları kesinlikle iyileştirilmeli. Öğrencilerin ilgisine göre bu faaliyetleri yapabilmek için öncelikle bunun olması gerekiyor…"*

Ö7: *"Öğrencileri takdir etmeli farklı sosyal etkinliklerle tanıştırır sevdiği, ilgi duyduğu alanları keşfedip o alanda kendilerini mutlu etmelerine olanak sağlamalıyız. En önemli sorunumuz mutluluk... Sosyal etkinlikler için gerekli fiziki düzenlemeler yapılmalıdır."*

Ö9: *"Daha etkin katılımın sağlanabilmesi için çocukların ilgi alanları göz önünde tutularak bu sürecin içerisine zihinsel, sosyal, kişilik gelişimleri, yaratıcılık, var olabilmesi, toplum önünde kendini çekinmeden ifade edebilme vs. özellikleri içerisine serpiştirerek eğlenceli geçirebileceği bir etkinlikler düzeni oluşturulmalıdır. Öncelik çocuklara verdirilerek, öğretmenlerin kılavuz olarak kaldığı bu süreci onların yönlendirilmesi sağlanmalıdır. O zaman çocuklarda sosyal faaliyetlerin sonuçları gerçek amacına ulaşabilir."*

Ö16: *"Sosyal faaliyetlerin sayısı ve çeşitliliği öğrenci ilgi alanlarına göre arttırılabilir. Çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Başarma duygusunu tadacakları kapasitelerine göre sosyal faaliyetler planlanmalı ve uygulanmalıdır. "*

Ö19: *"Öğrencilerin daha fazla faaliyetlerin içerisinde olmaları ayrıca bu faaliyetlerin belirlenmesinde söz sahibi olmalarının gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olacaktır. Çocukların yaşlarına cinsiyetlerine onların daha çok katılmak isteyecekleri sosyal faaliyetler planlanarak bu etki arttırılabilir."*

Ö14: *"Okulların fiziki koşullarının bu faaliyetleri daha iyi yapabilmeleri için düzenlenmesi çok önemlidir. Kapalı spor salonu, resim atölyeleri, müzik atölyeleri olmalı. Bu atölyeleri olan okullarda, öğrencilerin aktif kullanması sağlanmalı. Her çocuğun en az bir enstrüman öğrenmesi, bir spor dalı ile ilgilenmesi, resim yeteneğinin teşvik edilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Okullarda uygulanan ders dışı etkinlikler bölgesel farklılıklara göre zenginleştirilmeli, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda organize edilmelidir. Ders dışı etkinlikler için uygun fiziki koşulların sağlanması, bu tür etkinliklerin planlanması ve yürütülmesi hususunda daha fazla zaman ayrılması, okul yöneticilerini ve öğretmenleri etkinlik yapmaya teşvik eden okul-öğrenci-veli işbirliğine dayalı düzenlemelerin yapılması ve öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sürece katılımlarının sağlanması karşılaşılan sorunlar için ve öğrenciler üzerindeki etkilerini arttırmak için çözüm olabilir."*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokullarda gerçekleştirilen sosyal etkinliklerin öğrencilere etkilerinin öğretmen görüşlerine göre araştırıldığı bu çalışmada sosyal etkinliklerin öğrencilerin fiziki, sosyal, zihinsel, kişilik gelişimlerine olumlu yansımaları olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç literatürde farklı okul tür ve düzeylerinde yapılan araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir (Çınar, 2019; Kocayiğit ve Ekinci, 2020; Soytürk ve Tepeköylü Öztürk, 2020; Talı ve Gül, 2020; Yıldız ve Çetin 2018).

Sosyal etkinliklerin öğrencilerin; psikomotor gelişimlerine, kas-kemik gelişimlerine olumlu etkisi olduğu, sağlıklı beslenmeyi öğrenmelerini sağladığı, obeziteden koruduğu, fiziksel yeterliklerini keşfetmelerini sağladığı, uyku düzenini olumlu etkilediği yönünde fiziksel gelişim ile ilgili görüşler ortaya çıkmıştır. Günümüzde çocukların teknoloji ile daha çok zaman geçirmesi, obezitenin dünyada giderek yaygınlaşması gibi sorunların önüne geçmek için sosyal faaliyetlerin bu bağlamda önemi dikkat çekmektedir. Karacan Doğan ve Yetim'in (2011) yetişkinlerle yapılan çalışmasında da halk oyunlarının, spor becerilerini geliştirdiği ve kilo kontrolü sağladığını belirtilmiştir. Sosyal gelişim ile ilgili olarak ilkokullarda uygulanan sosyal faaliyetlerin öğrencilerin; kendini ifade etme becerisini geliştirdiği, işbirliği yapma becerisini geliştirdiği, toplumsal kuralların ve değerlerin öğrenilmesini kolaylaştırdığı, arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği yönünde etkiler ortaya çıkmıştır. Çınar (2019) tarafından yapılan çalışmada da belli bir süre yapılan huzurevleri ziyaretleri neticesinde öğrencilerde; kendine güvenin geliştiği, empati kurma, sorumluluk, iletişim, kendini ifade edebilme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Özdemir ve Atmaca (2022) tarafından yapılan çalışmada sosyal faaliyetlerin; başarma duygusu, empati kurabilme, iş birliği, merhamet, iletişim becerileri, aidiyet, girişimcilik gibi bireysel faydalarının yanında, yardımlaşma, paylaşma, farkındalık, iyi insan olma, yaşanabilir toplum gibi toplumsal faydaları olduğu belirtilmiştir. Döş ve Kır (2013) da benzer olarak sosyal etkinliklerin çocukları sosyalleştirdiği, onların kendilerini ifade etmelerine, tanımalarına yardımcı olduğu ve onlara sorumluluk duygusunu kazandırdığını tespit etmiştir. Sosyal kulüp çalışmalarının konu edinildiği bir çalışmada bu faaliyetler ile öğrencilerin en çok kendini tanıdıkları, bireysel farklılıklara saygı gösterdikleri, farklı görüşlere hoşgörülü olmayı öğrendikleri belirtilirken toplumsal sorunların çözümü konusunda proje üretme, planlı çalışma ve problem çözme becerisinin daha düşük düzeyde kazanıldığı belirlenmiştir (Akar ve Nayir, 2015).

Sosyal etkinliklerin öğrencilerin kişilik gelişimlerine yansımaları ile ilgili olarak bu etkinliklerin; özgüvenli, sorumluluk sahibi, paylaşmayı bilen, zorluklarla başedebilen, duyarlı, bireyler yetişmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirdiği, olumlu bakış açısı kazandırdığı, özdenetim becerisi kazandırdığı da öğretmenler tarafından gözlenen faydalardır. Büküşoğlu ve Bayturan'a, (2005) göre de serbest zaman etkinliklerine katılan gençlerin, daha girişken, daha az kaygılı oldukları, kendilerini daha iyi tanıma, sorumluluk alma becerilerinde artış gözlendiği bulgulanmıştır. Yıldız ve Çetin'in (2013) çalışmalarında sportif etkinlikler sayesinde öğrencilerin kendilerini tanıyabilecekleri, yeni özelliklerini keşfedebilecekleri belirtilmiştir.

Sosyal etkinliklerin öğrencilerin zihinsel gelişime etkileri konusunda da olumlu yansımalar gözlendiği belirtilmiştir. Bu anlamda sosyal etkinlikler ile öğrencilerde; karar verme becerisinin geliştiği, problem çözme becerisinin geliştiği, akademik başarının arttığı, eleştirel bakışın geliştiği, sebep-sonuç ilişkisi kurma becerisinin geliştiği ve odaklanmanın arttığı yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada elde edilen sosyal etkinliklerin akademik başarıyı artırması yönünde ulaşılan sonuçlar daha önce yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Darling, 2005; Görkem, 2012; Sansar, 2020; Tarakçı ve Kaplan, 2006).

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuca göre ilkokullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkilerini artırmak için; sosyal etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda planlanması ve okulların fiziki alt yapılarının düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir. Kamu kurumları ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapılması, okullara maddi olarak destek sağlanması, sosyal etkinliklerin önemi hakkında öğretmenlere ve ailelere eğitim verilmesi de öneriler arasında bulunmaktadır. Ulaşılan bu sonuçları literatürde destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Serbest etkinlikler dersine ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmada katılımcılar etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğuna, araç-gereç teminine, diğer kurumlarla işbirliğine dikkat çekmişlerdir (Saraçoğlu ve Çiftçi, 2020). Dündar ve Karaca (2011) da yaptıkları çalışmada, sosyal etkinliklerin uygulanmasında okulların fiziksel koşullarının düzenlenmesi, gerekli materyallerin temin edilmesi, öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Sosyal kulüplerin etkililiği ile ilgili yapılan bir araştırmada da öğrenciler; uygulamanın, yaklaşımın ve işleyişin değişmesi ile olanakların artırılmasını önermişlerdir (Akar ve Nayir, 2015). Sosyal etkinlikler, planlandığı zamanlarda öğretmen, zaman ve material eksiklikleri nedeniyle etkili bir biçimde uygulanamadığında öğrencilerin kişilik hizmetlerine sınırlı katkı sağlaması (Balcıoğlu, 2013) sebebi ile bu öneriler sosyal etkinliklerden en yüksek faydayı elde edilmek için önem taşımaktadır. Ders dışı etkinlikler; düzenli, sistemli biçimde planlandığında ve ders içi etkinliklerle birlikte uygulandığında gerek öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak gerek eğitim-öğretimin başarısını artıracaktır (Köse, 2013).

Sonuç olarak ilkokullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrenciler üzerinde çok yönlü bir gelişim etkisine sahip olduğu görülmektedir. Sosyal etkinliklere katılan öğrenciler; karşılaştıkları problemler karşısında karar vermeyi, işbirliği

içerisinde çalışmayı öğrenmektedirler. Sosyal etkinlikler sayesinde toplumsal kuralları öğrenen öğrenciler sevgi, saygı, hoşgörü, adalet gibi değerleri de içselleştirebilmektedirler. Bu olumlu etkilerin yanında akademik başarıya olumlu yansımaları olması da bu etkinliklerin önemini açıkça göstermektedir. Bununla birlikte okullarda sosyal etkinliklerin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda planlanmasının tüm bu faydaların etkisini artıracağı düşünülmektedir. Okulların fiziki kapasitelerinin bu tür etkinlikler için daha uygun hale getirilmesi de bu anlamda önemlidir. Diğer taraftan okul açık sosyal bir sistem olarak çeşitli alanlarda olduğu gibi sosyal etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında da kamu kurumları ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapmalıdır. Öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve kişilik gelişimlerinin bütüncül bir biçimde sağlanabilmesi sadece akademik başarıya odaklanan bir anlayışla mümkün değildir. Bu anlamda okullarda sosyal faaliyetlerin önemsenmesi, artırılması önemlidir. Sosyal etkinliklere karar verirken öğrencilerin görüşlerinin alınması ve her öğrencinin ilgi ve yeteneği doğrultusunda bir etkinliğe aktif bir şekilde katılmasının teşvik edilmesi önerilebilinir. Ayrıca öğrencilerin katıldıkları etkinlikler sonrasında katılım belgeleri verilmesi de öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımını artırabilir ve etkinliklerin daha verimli geçmesini sağlayabilir. Okulların fiziki ihtiyaçlarının giderilmesi ve maddi destek sağlanması okulda yapılacak etkinliklerin sayı ve çeşidinin artmasını sağlayabilir. Bir plan-program çerçevesinde hazırlanan ve uygulanan sosyal etkinliklerin amaçlarına ulaşıp ulaşmadığının kontrolü için değerlendirme yapılması da ileride yapılacak etkinliklere fayda sağlayacaktır. Bu süreçte okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, kulüp öğretmenleri işbirliği içinde çalışmalıdır. Sosyal faaliyetlerin önemi, gerekliliği ve öğrencilere sağladığı faydalar ile ilgili öğretmenlere ve öğrencilerin ailelerine gereken bilgilendirmeler yapılmalıdır.

Kaynakça

Akar, F., & Nayir, K. F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: Uygulamada değişim ihtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5*(2), 167-186, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.009.

Balcıoğlu, İ. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sosyal etkinlik algıları (Gaziantep/Şahinbey İlçesi Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Büküşoğlu, N., & Bayturan, A. F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi*, *44*(3), 173-177.

Çınar, H. (2019). *Ders dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal gelişimine etkisi (Huzurevi Etkinliği Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(5), 493-505. doi:10.1007/s10964-005-7266-8

Doğan, P. K., & Yetim, A. (2011). Halk oyunlarının sosyal bütünleşmeye etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *16*(3), 27-48.

Döş, İ., & Kır, E. (2013). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında sosyal etkinlik ve yönetimi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *12*(3), 527 - 544.

Dündar, H., & Karaca E.T. (2011). İlköğretim okullarında serbest etkinlikler dersinin değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 105-121.

Görkem, D. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal etkinliklere katılma durumlarının akademik başarılarına etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Programı, İzmir.

Kocayiğit, A., & Ekinci, N. (2020). Ortaöğretim okullarında uygulanan program dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *16*(29), 1810-1848. DOI: 10.26466/opus.749109

Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerinin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2*(2), 336-353.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği.* https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_Sosyal_Etkynlykler_Yon.pdf Erişim Tarihi: 21.03.2021

Özdemir, H., & Atmaca, T. (2022). Sosyal sorumluluk çalışmalarının öğrencilerin sosyal gelişimlerine etkisinin öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, *6*(2), 69-89.

Sansar, H. H. (2020). Okul Yöneticilerinin Ders Dışı Sosyal Etkinliklere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi, 1*(1), 31-42.

Saraçoğlu, M., & Çiftçi, Y.E. (2020). Serbest etkinlik uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Computer and Education Research, 8*(16), 356-385. DOI: 10.18009/jcer.692480

Soytürk, M., & Tepeköylü Öztürk, Ö. (2020). Ders dışı sporla ilgili oyunların lise öğrencilerinin davranış örüntülerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 45*(202), 327 - 343.

Talı, Ö., & Gül, İ. (2020, Aralık). Ortaokullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrenci gelişimlerine etkileri. Uluslararası *Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU – 2020),* Ankara: Pegem Akademi, 205 - 212.

Tarakçı, G., & Kaplan, N. (2006). İşitme engelli öğrencilerde sosyal faaliyetlerin matematik başarısındaki etkileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 148-153.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E., & Çetin, Z. (2018). Sporun psiko-motor gelişim ve sosyal gelişime etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 5*(2), 54 - 66.

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi

Ahmet KARAKAŞ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Necdet KONAN
İnönü Üniversitesi

Özet

Problem Durumu: Erteleme hem sosyal hayatın hem de akademik hayatın kalitesini belirleyen etkenlerden biridir. Akademik erteleme davranışının hangi değişkenlere göre değiştiğini ortaya koymak önemlidir. *Amaç:* Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının düzeyini belirlemek ve akademik erteleme davranışının çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. *Yöntem:* Araştırma nicel yöntemli olup nedensel karşılaştırma modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 362 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada değişkenlere ilişkin demografik bilgiler ve Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinden oluşan veri toplama aracından yararlanılmıştır. Elde edilen verilere "bağımsız gruplar t testi" ve "tek yönlü ANOVA testi" uygulanmıştır. Tek yönlü ANOVA testinde farkın hangi gruplardan kaynaklı olduğunu bulmak için yapılan çoklu grup karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden Sidak testi tercih edilmiştir. *Bulgular:* Analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ortalama puanları 2.44, düzeylerinin "az katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Yapılan "bağımsız gruplar t testi" sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının cinsiyet, öğrenim durumu ve sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma değişkenlerine göre anlamlı farklılaştığı, gelir getiren bir işte çalışma değişkenine göre ise istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Yapılan "tek yönlü ANOVA testi" sonucunda başarı düzeyi değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülürken, sınıf düzeyi değişkeninde ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. *Tartışma, Sonuç ve Öneriler:* Araştırma bulguları sonucunda sosyal ve kültürel faaliyetlere katılan öğrencilerin daha az erteleme davranışı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımları teşvik edilebilir.

Anahtar Kelimeler*:* Erteleme, akademik erteleme, üniversite öğrencisi

Giriş

Problem Durumu

İnsan hayatında norm ve rollerin gerektirdiği davranışların sergilenmesinde ve görevlerin yerine getirilmesinde zamanlama önemlidir. Davranışlar ve görevler uygun bir şekilde sergilendiğinde ya da yerine getirildiğinde kabul görebilir. Bazı davranış ve görevlerin sadece gerçekleşmesi değil, bunun uygun zamanda meydana gelmesi gerekmektedir. Ancak insanlar bu görevlerini yerine getirmede bazen ertelemeci davranabilmektedir.

Erteleme işlerin yapılmasını geciktirme eylemidir ve sürekli karşılaşılan bir problemdir (Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme, kişinin belli bir etkinliği yapması gerektiğini bilmesi ancak yapmak istese bile arzulanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirmesi için gerekli motivasyonu sağlayamaması anlamına gelmektedir (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995). Bir işi yapmayı geciktirmenin erteleme olarak kabul edilebilmesi için yapılması gereken işin bireye yapmamasından dolayı rahatsızlık verecek kadar geciktirilmiş olması gerekmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995; Hess, Sherman ve Goodman, 2000). Ayrıca yapılması geciktirilmiş bir davranışın erteleme olarak görülebilmesi için bireyin o işi yapabilecek potansiyelinin olması, formal ya da informal olarak o işi yapmayı planlamış olması ve geciktirmenin makul gerekçelerinin olmaması gerekir (Grecco, 1985). Erteleme gündelik hayatın her aşamasında olabilmektedir. Akademik ortamlarda da öğrencilerin sınavlara çalışma, ödev hazırlama, derse hazırlanma, derslere devam gibi görevleri vardır ancak bazı nedenlere bağlı olarak bu görevlerin yerine getirilmesi çoğu zaman geciktirilir. Bu tür geciktirme eğilimleri genel olarak akademik erteleme olarak tanımlanmaktadır (Steel, 2007). Öğrencilerin erteleme davranışı göstermelerinin nedenleri olarak azim, özdisiplin, başarı çabası, düzenlilik, dakiklik, organizasyon becerisine sahip olma gibi kişilik özelliklerinden yoksun olmak gösterilebilir (Özer ve Altun, 2011).

Üniversite öğrencilerinin okul içi ve okul dışında yerine getirmeleri gereken birçok görev ve sorumlulukları vardır. Bu görev ve sorumluluklardan biri öğrencinin hayatında önemli ölçüde önem ve zaman olarak yer kaplayan akademik görevlerdir. Üniversite öğrencileri üniversite yaşamlarını başarılı bir şekilde tamlayabilmek için akademik görevlerini yerine getirmeleri gerekmektedir. Ancak üniversite öğrencilerinin görevlerini erteleme eğilimleri önemli bir sorun olmaktadır. Alttan ders bırakma, okulu bırakma, öğrencinin bursunun kesilmesi…vb. sorunlar bu kapsamda sayılabilir (Özer ve Altun, 2011). Üniversite öğrencileri sınava çalışma gibi akademik görevlerini yerine getirirken son ana kadar düşük etkinlik gösterirken akademik görevin bitişine yakın çalışma hızlarını artırmaktadırlar (Dewitte ve Schouwenburg,

2002). Akademik ertelemenin üniversite öğrencileri arasında yaygınlaşması (Steel, 2007) onu çözülmesi gereken ciddi bir probleme dönüştürmektedir.

Akademik ertelemeye ilişkin alanyazın tarandığında yurt içinde ve yurt dışında yürütülmüş birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Balkıs ve Duru, 2010; Beck, Koons ve Milgrim, 2000; Cömert ve Dönmez, 2018; Çakıcı, 2003; Day, Mensink ve O'Sullivan, 2000; Ekşi ve Dilmaç, 2010; Ferrari ve Ware, 1992; Gülebağlan, 2003; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008; O'Brien, 2002; Onwuegbuzie, 2004; Özer, 2016; Özer ve Altun, 2011; Saddler ve Buley, 1999; Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007; Solomon ve Rothblum, 1984; Steel, 2007; Yorulmaz, 2003). Farklı hedef kitlelere yönelik ve farklı uygulama sahalarında yürütülmüş her bir araştırma, erteleme ve akademik erteleme fenomenini daha iyi açıklamaktadır. Bu araştırma da üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ortaya koyması ve çeşitli değişkenler açısından incelemesi bakımından önemlidir. Ancak araştırma sonuçları 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim durumu, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma, gelir getiren bir işte çalışma ve başarı düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışların düzeyi nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranış düzeyleri:
   a) Cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?
   b) Sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?
   c) Öğrenim durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
   d) Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
   e) Gelir getiren bir işte çalışma durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
   f) Başarı düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel yöntemli olup nedensel karşılaştırma modeli ile desenlenmiştir. Nedensel karşılaştırma modelli araştırmalar "insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün ve Demirel, 2018, s.15). Bu araştırmada nedensel karşılaştırma modelinin kullanılması farklı gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını karşılaştırma amacından dolayı tercih edilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan toplam 8599 öğrenci oluştururken örneklemini ise 362 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken uygun örneklem yöntemi esas alınmıştır. Uygun örneklem yöntemi, "Para, zaman ve işgücü kaybını önlemeyi temel alan bir yöntemdir." (Büyüköztürk vd., 2018, s. 92).

Tablo 1.

Değişkenlere İlişkin Frekanslar ve Yüzdeleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	232	64.1
	Erkek	130	35.9
Sınıf	1.Sınıf	169	46.7

	2.Sınıf	121	33.4
	3.Sınıf	38	10.5
	4.Sınıf	34	9.4
Öğrenim Durumu	Lisans	227	62.7
	Önlisans	135	37.3
Sosyal ve Kültürel Faaliyetlere Katılma	Evet	253	69.9
	Hayır	109	30.1
Gelir Getiren Bir İşte Çalışma	Evet	51	14.1
	Hayır	311	85.9
Başarı Düzeyi	0-1.99	56	15.5
	2.00-2.99	213	58.8
	3.00-4.00	93	25.7

Tablo 1'de araştırmaya katılan üniversite öğrencilerine ilişkin değişkenlerin frekans dağılımına yer verilmiştir. Buna göre örneklemin %64,1'ini kadın öğrenciler oluştururken, %35,9'unu erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Sınıf değişkeni açısından en büyük grubu %46,7 ile 1.sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenim durumu değişkeninde lisans öğrencilerinin sayısı daha fazladır (%62,7). Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılan öğrenci sayısı (%69,9) grubunda daha fazlayken, gelir getiren bir işte çalışan öğrenci sayısı (%14,1) az olan grubu oluşturmaktadır. Başarı düzeyi değişkeninde ise ağırlık %58,8 oranla 2.00-2.99 aralığındadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının birinci bölümü değişkenlere ilişkin demografik bilgilerden oluşmaktadır. Değişkenlerin belirlenmesi ilgili literatür bağlamında araştırmacının akademik erteleme davranışının belirleyicisi olabileceğini düşündüğü değişkenler arasından seçilmiştir. Bu bağlamda belirlenen değişkenler cinsiyet, sınıf, öğrenim durumu, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma, gelir getiren bir işte çalışma ve başarı düzeyidir.

İkinci bölümde ise Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen, gerekli güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan Akademik Erteleme Davranışı ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 38 madde ve 4 faktör bulunmaktadır. Bu faktörler sorumsuzluk, akademik görevin algılanan niteliği, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve akademik mükemmeliyetçiliktir. Ölçekte toplam 38 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan ise 190'dır. Ölçekte elde edilen puanın derecesi, akademik erteleme davranışının düzeyine işaret etmektedir. Ölçekte 11 madde ters puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alfa değeri .917 olarak bulunmuştur. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcının katılıp katılmadığı bakımından Likert tipi 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1= Hiç katılmıyorum, 2= Az katılıyorum, 3= Orta düzeyde katılıyorum, 4= Çoğunlukla katılıyorum ve 5= Tamamen katılıyorum).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi SPSS 26.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan verilerin normallik dağılımına çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre bakılıp verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir (Skewness= .072 ve Kurtosis=-.623). Hatalı veya eksik doldurulan ölçekler ayıklanmış olup 363 ölçekten geriye kalan 362 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler ikinci alt problemin a, c, d ve başlıkları kapsamında "bağımsız gruplar t testi", b ve f başlıkları kapsamında "tek yönlü ANOVA testi" uygulanmıştır. Tek yönlü ANOVA testinde farkın hangi gruplardan kaynaklı olduğunu bulmak için yapılan çoklu grup karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden Sidak testi tercih edilmiştir. Sidak testi, varyansların homojen olması durumunda kullanılabilen bir testtir. Ayrıca Sidak testi diğer bazı çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinde görülen 1. tip hatayı barındırmaz ve grupların eşit örneklem sayısı bulundurmasına gerek duymaz (Kayri, 2009).

Araştırmada kullanılan Eta kare (η2) ve Cohen's d göstergeleri etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Etki büyüklüğü, en genel ve ortak tanımıyla "ortalamalar arasındaki farkın ya da ilişkilerin standartlaştırılmış ölçümü" olarak ifade edilmektedir. Eta kare değeri; .01 için küçük, .06 için orta, .14 için geniş olarak yorumlanmaktadır. d değeri ise; .20 için küçük, .50 için orta ve .80 için büyük olarak yorumlanır. Ayrıca Cohen's d değeri örneklem büyüklüğünün göstergesi de olabilmektedir. Cohen's d değeri küçük ise daha büyük örneklem büyüklüğünün gerekliliğini göstermektedir (Özsoy ve Özsoy, 2013).

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla maddelere verilen puanların ortalamaları hesaplanmış ve ortalama puanın düzey aralıklarından hangi aralığa denk geldiği tespit edilmiştir. Bu amaca ilişkin üniversite öğrencilerinin puan ortalamaları ve puan ortalamalarına karşılık gelen düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Akademik Erteleme Davranışı

Değişken	$\overline{X}$	ss	Seçenekler	Puan
Akademik Erteleme Davranışı	2.44	0.67	Hiç Katılmıyorum	1.00-1.79
			Az Katılıyorum	1.80-2.59
			Orta Düzeyde Katılıyorum	2.60-3.39
			Çoğunlukla Katılıyorum	3.40-4.19
			Tamamen Katılıyorum	4.20-5.00

Tablo 2'deki puan aralıklarına bakıldığında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ortalama puanları 2.44, düzeyleri "az katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

a. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmanın ikinci alt probleminin birinci alt başlığı "Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranış düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda "bağımsız gruplar t testi" yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Erteleme Davranışı

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$ (top)	ss	sd	t	p
Akademik Erteleme Davranışı	Kadın	232	90.09	25.56	360	-2.604	.010
	Erkek	130	97.28	24.62			

Tablo 3'teki değerlere bakıldığında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmektedir (t=-2.604, p<.05). Farka ilişkin Cohen's *d* değeri .29 (küçük) olarak bulunmuştur.

b. Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci alt başlığı "Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda "tek yönlü ANOVA testi" yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Davranışı

	Sınıf	N	$\overline{X}$ (top)	ss	F	p
Akademik Erteleme Davranışı	1. Sınıf	169	95.22	24.75	1.744	.158
	2. Sınıf	121	89.93	26.48		
	3. Sınıf	38	87.41	28.01		
	4. Sınıf	34	95.65	20.54		
Toplam		362	92.67	25.42		

Tablo 4'teki değerlere bakıldığında üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir *(F=1.744 ve p<.05*).

c. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmanın ikinci alt probleminin üçüncü alt başlığı "Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranış düzeyleri öğrenim durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda "bağımsız gruplar t testi" yapılmıştır. Sonuçlar tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Öğrenim Durumuna Göre Akademik Erteleme Davranışı

		Öğrenim Durumu	N	$\overline{X}$ (top)	ss	sd	t	p
Akademik Davranışı	Erteleme	Lisans	227	95.42	24.95	360	2.688	.008
		Önlisans	135	88.05	25.63			

Tablo 5'teki değerlere bakıldığında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile öğrenim durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı olarak fark olduğu görülmektedir (t=2.688, p<.05). Farka ilişkin Cohen's *d* değeri .29 (küçük) olarak bulunmuştur.

d. Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmanın ikinci alt probleminin dördüncü alt başlığı "Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranış düzeyleri sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda "bağımsız gruplar t testi" yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Sosyal ve Kültürel Faaliyetlere Katılmaya Göre Akademik Erteleme Davranışı

	Sosyal ve Kültürel Faaliyetlere Katılma	N	$\overline{X}$ (top)	ss	sd	t	p
Akademik Erteleme Davranışı	Evet	253	90.90	25.59	360	-2.033	.043
	Hayır	109	96.79	24.65			

Tablo 6'daki değerlere bakıldığında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı olarak fark olduğu görülmektedir (t=-2.033, p<.05). Farka ilişkin Cohen's *d* değeri .23 (küçük) olarak bulunmuştur.

e. Gelir getiren bir işte çalışma değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmanın ikinci alt probleminin beşinci alt başlığı "Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları gelir getiren bir işte çalışma durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda "bağımsız gruplar t testi" yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Gelir Getiren Bir İşte Çalışmaya Göre Akademik Erteleme Davranışı

	Gelir Getiren Bir İşte Çalışma	N	$\overline{X}$ (top)	ss	sd	t	p
Akademik Erteleme Davranışı	Evet	51	93.73	24.89	360	.319	.750
	Hayır	311	92.50	25.55			

Tablo 7'deki değerlere bakıldığında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile gelir getiren bir işte çalışma durumuna arasında istatistiksel açıdan anlamlı olarak fark görülmemektedir *(t=.319, p<.05).*

f. Başarı düzeyi değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmanın ikinci alt probleminin altıncı alt başlığı "Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda "tek yönlü ANOVA testi" yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

Başarı Düzeyine Göre Akademik Erteleme Davranışı

	Başarı Düzeyi	N	$\overline{X}$ (top)	ss	F	p
Akademik Erteleme Davranışı	0-1.99	56	102.75	24.52	7.556	.001
	2.00-2.99	213	92.79	25.57		
	3.00-4.00	93	86.33	23.82		
Toplam		362	92.67	25.42		

Tablo 8'deki değerlere bakıldığında üniversite öğrencilerinin başarı düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmektedir *(F=7.556 ve p<.05*). Ortalama puanlara bakıldığında akademik erteleme davranış düzeyi $\overline{X}$ =102.75 puan ile 0-1.99 düzeyinde en yüksek, ikinci sırada $\overline{X}$ = 92.79 puan ile 2.00-2.99 aralığı, en düşük olarak da $\overline{X}$ =86.33 puan ile 3.00-4.00 aralığı olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Sidak (Post Hoc) testine göre ortaya çıkan farklılığın 0-1.99 aralığı ile 2.00-2.99 ve 3.00-4.00 aralıkları arasında olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan farkın kaynağı 0-1.99 aralığının lehine çıkmıştır. Farka ilişkin Eta kare değeri (η^2 =.040) orta düzey olarak bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ortalama puanları 2.44, düzeyleri "az katılıyorum" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmış çalışmalar mevcuttur. Aydın ve Koçak (2016) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranış düzeyleri ortalamasının 2.89 olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Day, Mensink ve O'Sullivan (2000) da üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Onwuegbuzie (2004) lisansüstü öğrencilerine yönelik yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının çoğunlukla ya da her zaman akademik görevlerini erteleme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yine Coşar ve Gedik (2021) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik erteleme davranışının üniversitelerde düşük, orta ya da yüksek düzeyde var olduğu görülmektedir. Bu kapsamda üniversitelerin öğrencilerine zaman yönetimine yönelik beceriler kazandırması ve böylece ertelemenin önüne geçmeleri önerilebilir. Ayrıca araştırmacıların erteleme davranışının ortaya çıktığı zeminleri belirgin bir şekilde ortaya koyacak nitel çalışmaları artırmaları önerilebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin birinci alt başlığında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla yapılan "bağımsız gruplar t testi" sonucuna göre akademik erteleme davranışı cinsiyete göre anlamlı farklılaşmaktadır. Fark erkeklerin lehinedir. Bu sonuca göre erkeklerin akademik erteleme davranışı eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonucu lise öğrencilerine yönelik yürütülen bir çalışmanın sonuçları desteklemektedir. Çelik ve Odacı'ya (2014) göre akademik erteleme davranışı cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir. Gürültü'ye (2016) göre erkek öğrenciler daha fazla ertelemektedirler. Ancak Özer ve Altun (2011) üniversite öğrencilerine yönelik yürüttükleri çalışmada erteleme nedenlerinin cinsiyete göre fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Ekşi ve Dilmaç (2010) da üniversite öğrencilerinin erteleme davranışlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gülebağlan (2003) öğretmenlere yönelik yürüttüğü çalışmasında, öğretmenlerin cinsiyetleriyle genel erteleme davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özer (2016) lise öğrencilerine yönelik yürüttüğü çalışmasında akademik erteleme davranışı ile cinsiyet arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akdemir (2013) ilköğretim öğrencilerine yönelik yürüttüğü çalışmasında akademik erteleme davranışıyla cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci alt başlığında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda yapılan "tek yönlü ANOVA testi" sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır. Akdemir (2013) de ilköğretim öğrencilerine yönelik yürüttüğü çalışmasında akademik erteleme davranışıyla sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Topuzoğlu vd. (2022) de üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyiyle akademik erteleme davranışı arasında fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Çelik ve Odacı (2014) ve Ekşi ve Dilmaç (2010) bu çalışmasının aksine erteleme davranışının üniversite öğrencilerinde sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ekşi ve Dilmaç'ın (2010) çalışmasına göre dördüncü sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre daha fazla ertelemektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin üçüncü alt başlığı, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farkını belirlemeye yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda yapılan "bağımsız gruplar t testi" sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Lisans ve önlisans grupları arasında anlamlı fark lisans öğrencilerinin lehinedir. Yani lisans öğrencileri daha fazla ertelemektedirler. Literatürde lisans-önlisans farkını gösterecek çalışmara rastlanmamasına rağmen bölüm değişkenine ilişkin farkın görülmeye çalışıldığı çalışmalar mevcuttur. Ekşi ve Dilmaç (2010) Eğitim Fakültesi öğrencilerine yönelik yürüttükleri çalışmada öğrenim görülen bölümün ertelemede fark gösteren bir değişken olduğu; İlköğretim Matematik ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin erteleme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Balkıs (2007), Çetin (2009) ve Yeşil ve Şahan (2012) da akademik ertelemenin bölüm değişkenine göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Balkıs'a (2007) göre sayısal puanla öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğrenciler, sözel ve eşit ağırlık puanlarıyla öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla ertelemektedirler. Fakülte değişkenine göre farka bakan Çelik ve Odacı (2014) ise öğrenim görülen fakülte değişkenine göre akademik ertelemenin fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın ikinci alt probleminin dördüncü alt başlığında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma durumuna göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan "bağımsız gruplar t testi" sonucunda istatiksel olarak fark bulunmuştur. Fark, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmayanların lehinedir. Yani sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmayanlar katılanlara göre daha çok ertelemektedirler. Alanyazında bu bulguyu destekleyen ya da aksini gösteren çalışmalara rastlanmamaktadır. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sosyal ve kültürel faaliyetlere katılanlarda akademik görevlere daha az zaman ayırabilmelerinden dolayı daha yüksek olması beklenirken, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılanların daha az erteledikleri bulunmuştur. Bu durum sosyal ve kültürel faaliyetlere katılanların akademik görevlerini tamamlamak için kısıtlı zamanlarını planlamak zorunda kalmalarının bir sonucu olabilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin beşinci alt başlığında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının gelir getiren bir işte çalışma durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği bulunmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan "bağımsız gruplar üzerinde t testi" sonuçlarına göre gruplar arasında istatiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Akademik erteleme davranışının gelir getiren bir işte çalışma değişkenine göre ele alındığı çalışmalara rastlanmamaktadır.

Araştırmanın ikinci alt probleminin altıncı alt başlığı üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı fark göstermekte olup olmadığını bulmaya yöneliktir. Bu kapsamda yapılan "tek yönlü ANOVA testi" sonuçlarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Sidak (Post Hoc) testine göre ortaya çıkan farklılığın 0-1.99 aralığı ile 2.00-2.99 ve 3.00-4.00 aralıkları arasında olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan fark 0-1.99 aralığının lehine çıkmıştır. Yani başarı düzeyi 0-1.99 aralığında olan üniversite öğrencileri akademik görevlerini daha çok ertelemektedirler. Balkıs ve Duru'nun (2010) üniversite öğrencilerine yönelik yürüttükleri

çalışmanın bulguları bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Çelik ve Odacı (2014) da akademik erteleme davranışının akademik başarı değişkenine göre fark gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Yani akademik erteleme davranışı arttıkça akademik başarının düştüğü söylenebilir. Bir öğrencinin üniversitede başarılı bir şekilde mezun olabilmesinin ön koşullarından en önemlisi azami başarı göstermesidir. Akademik ertelemenin başarı düzeyine göre değişiklik gösterdiği göz önüne alındığında erteleme davranışını ortadan kaldırmak ya da azaltmak yüksek akademik başarı için önemli hale gelmektedir. Bu kapsamda akademik ertelemenin, araştırmacılar tarafından daha tanınır bir fenomen haline getirilmesi gerekmektedir. Üniversitelerin de erteleme davranışının önüne geçilmesine katkı sağlayacak etkinlik ve uygulamaları artırması yüksek akademik başarı için faydalı olabilir.

Sonuç

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla erteleme eğilimi göstermektedirler. Sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, öğrenim durumuna göre anlamlı farklılaşmaktadır. Bu farka göre lisans öğrencileri önlisans öğrencilerine göre daha fazla ertelemektedirler. Araştırma sonuçlarına göre sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmayanlar katılanlara göre daha çok ertelemektedirler. Gelir getiren bir işte çalışıp çalışmama arasında anlamlı bir fark görülmezken, akademik başarı düzeyine göre anlamlı fark görülmüştür. Bu farka göre başarı düzeyi düştükçe akademik erteleme davranışı eğilimi artmaktadır.

Öneriler

Araştırmacılara öneriler.

1. Akademik erteleme konusunda nitel araştırmalar artırılarak fenomenin daha derinlemesine anlaşılması sağlanabilir.

Uygulayıcılara öneriler.

1. Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımın erteleme davranışını azalttığı göz önünde bulundurulduğunda, üniversitelerin sosyal ve kültürel faaliyetleri artırmaları ve öğrencilerin bu faaliyetlere katılımlarını teşvik etmeleri önerilebilir.

Kaynakça

Aydın, K. S., & Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2*(3), 17-38.

Balkıs, M. (2007). Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,*21*(21), 67-83.

Balkıs, M., & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(27), 159-170.

Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, *15*(5), 3.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-356.

Coşar, H. A., & Gedik, H. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, *4*(1), 32-65.

Cömert, M., & Dönmez, B. (2018). Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışları, iş yükleri ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *9*(2), 1-18.

Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel ve akademik erteleme davranışının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Ankara Üniversitesi, Ankara*.

Çelik, Ç. B., & Odacı, H. (2014). Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(3), 31-47.

Çetin, Ş. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(2009), 1-7.

Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, *30*(2), 120-134.

Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, *16*(6), 469-489.

Ekşi, H., & Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 433-450.

Ferrari, J. R., & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: personality. *Journal of Social Behavior and Personality*, *7*(3), 495-502.

Grecco, P. R. (1985). *A cognitive-behavioral assessment of problematic academic procrastination: Development of a procrastination self-statement inventory* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).

Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana ertelemelerinin mesleki yeterlik algıları mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). İstanbul.

Hess, B., Sherman, M. F., & Goodman, M. (2000). Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism. *Journal of Social Behavior and Personality*, *15*(5), 61.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Journal of Social Science*, 51-64.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(4), 915-931.

O'Brien, W. K. (2002). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).

Ocak, G. ve Bulut, R. (2015). Akademik erteleme davranışı ölçeği: geçerlilik ve güve-nirlilik çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *1*(2), 709-726.

Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *29*(1), 3-19.

Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(21), 45-72.

Özer, B. U. (2016). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(32), 12-19.

Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, *12*(2), 334-346.

Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, *84*(2), 686-688.

Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 12.

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, *135*(5), 607-619.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *31*(4), 503.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *133*(1), 65.

Topuzoğlu, A., Özel, F., Meral, Z., İnci, İ., Ülgen, M. A., & Aslan, S. Ö. (2022). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve yordayıcıların değerlendirilmesi. *Turk J Child Adolesc Ment Health, 29*(3), 146-51.

Yeşil, R., & Şahan, E. (2012). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 219-236.

Yorulmaz, A. (2003). Erteleme davranışının çeşitli psikolojik değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

İnternetin Türkçeye Etkileri Üzerine Sistematik Derleme

H. Ferhan ODABAŞI — Anadolu Üniversitesi
Zehra YILDIZ — MEB
Aysel DEMİROĞLU — Anadolu Üniversitesi
Ali Haydar BÜLBÜL — Anadolu Üniversitesi

Özet

İnternet kullanımının uluslararası boyutta oluşu birçok farklı dil özelliklerini birbirine karıştırmakta ve bu durum tüm dünya dilleri ile birlikte Türkçemizi de etkilemektedir. Dilimizde olmayan uydurma yeni terimler üretilmekte ve aynı dili konuştuğumuz insanlarla sözlü iletişimimiz anlaşılmaz bir hal almaktadır. Sosyal medya yazılı dilinde bile anlaşılmaz olan konuşma dilinin günlük hayatta kullanılması alışmamız gereken bir durum olarak sunulmaktadır. İnternet ve sosyal medya farklı özellikleriyle birçok araştırmaya konu olurken bu çalışmada; İnternet kullanımının ve İnternet jargonunun Türkçeye etkilerini araştıran çalışmaların sistematik derlemesini yapmak amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi için nitel araştırma yöntemlerinden sistematik derleme seçilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında on dört tane araştırmadan yararlanılmıştır. Araştırmalar, amaçlarına, yöntemlerine, bulgularına, sonuçlarına ve önerilerine göre derlenmiştir. Araştırmalarda nitel ve nicel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmaların çoğunda nitel yöntem doküman analizi kullanıldığı görülmüştür. Derlenen çalışmalara bakılınca İnternet dilinin Türkçeyi olumsuz etkilediği, her kesimden İnternet kullanıcısının dili özensiz bir şekilde kullanabildiği ve yabancı kökenli sözcüklerin sıkça kullanıldığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Türkçenin özünü kaybetmeden zengin bir dil olarak yoluna devam etmesi için farklı yöntemlerle internet dilinin terimleri ve kullanım özelliklerini betimleyici çalışmalar yapılmalı, internet kullanıcıları bilinçlendirilmeli, alanında uzman dil bilimciler yabancı kökenli bilişim teknolojileri terimleri yerine kullanışlı Türkçe terimleri bulmalı ve bunların kullanılması için örnek olmalıdırlar. Türkçeyi geliştirmek, canlı tutmak, Türk kültürünü diğer nesillere aktarabilmek için Türkçeye emek verilmeli, dönüşümünü özünü kaybetmeden geçirmesi sağlanabilmelidir.

Anahtar Kelimeler: İnternet dili, Türkçe, internet argosu, internetin dile etkisi, dil değişimi

Giriş

Askeri alanda 1969 yılında ABD'nin kullanmaya başladığı İnternet ile ülkemiz 1986 yılında Türkiye Üniversiteler ve Araştırma Kurumu Ağları (TUVAKA) aracılığıyla tanışmış, 1993 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Türkiye'nin ilk İnternet bağlantısını gerçekleştirmiştir (Odabaşı, 1998).Her geçen yıl kendi sınırlarını aşmış ve günümüz dünyası We Are Social'ın 2020 Dünya İnternet, Sosyal Medya ve Mobil Kullanım İstatistiklerine göre 4,54 milyar İnternet, 3,8 milyar sosyal medya kullanıcısına ulaşmıştır. Türkiye'de ise 54 milyon sosyal medya kullanıcısı bulunmakta yani toplam nüfusun yaklaşık yüzde 64'ü sosyal medya kullanmaktadır. Özellikle genç yaştaki grubun, İnternet kullanımının çok yüksek olduğu da ifade edilmektedir (Bayrak, 2019, 2020). İnternet kullanım oranı, 16-74 yaş grubundaki bireylerde 2021 yılında %82,6 iken 2022 yılında %85,0, bununla birlikte bireylerin en fazla kullandıkları sosyal medya ve mesajlaşma uygulamaları %82,0 ile WhatsApp, %67,2 ile YouTube ve %57,6 ile Instagram olmuştur (TUİK, 2022). İnternet kullanımı, 6-15 yaş grubundaki çocuklar için 2013 yılında %50,8 iken 2021 yılında %82,7 olmuş, düzenli İnternet kullanan çocukların %31,3'ü İnterneti sosyal medya için kullandığını belirtmiştir. Düzenli sosyal medya kullanan çocuklar sosyal medyayı günlük yaklaşık 3 saat kullanmaktadır (TUİK, 2021). Bu sayısal gerçeklik Odabaşı (2002) tarafından kişilerin bilgileri üretip, paylaşıp, depolayıp bilgilere ulaşmak için meydana gelmiş ve gittikçe büyüyen bir iletişim aracı olarak ifade edilen İnternette iletişimin sağlanacağı dil konusunu da gündeme getirmektedir. Çünkü Muharrem Ergin tarafından (2013) insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine mahsus kanunları olan ve bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık olarak ifade edilen dil yaşanılan çağa göre değişim ve dönüşüm geçirmektedir. Süratle gelişen, değişen teknoloji ve teknolojiyle hayatımıza giren İnternet kavramı hayatımızın her alanını etkisi altına aldığı gibi iletişim ve kültür aktarımı aracımız olan Türkçemiz de dijital ve küresel çağdan nasibini almıştır. İnternet kullanımın yaygınlaşmasıyla Türkçenin olumsuz yönde değişmeye başladığı görüşü sıkça alan yazında dile getirilmektedir. Bu olumsuz değişimler harf, sözcük, tümce yapısı, yazım ve noktalama bakımından olduğu gibi, yabancı kelimelerin de doğrudan kullanılması, konuşma dilinin olduğu gibi yazı diline yansıması, yazı dilindeki bozuk sözcük ve tümce kalıplarının konuşma dilini etkilemesi dilin özüne zarar verecek bozulmalar şeklinde karşımıza çıkabilmektedir. Türkçeleştirmeye yönelik çalışmaların pek de kabul görmediği, dijital iletişim ağlarının kendi jargonunu oluşturduğu bilinen bir gerçektir. Dijital dünyadan uzak olanların aynı dili konuştuğumuz ülkemizde dijital dünyada aktif olanlarla iletişim kurması çok zorlaşmıştır. Dijital dünyada yüksek, gerçek hayatta düşük iletişim becerileri günümüz gündemindedir. İnternet jargonu, sadece dijital yazılı dilde değil günlük konuşma dilinde de yerini almış bu durum iletişim sorunlarını beraberinde getirmiştir. Türkçe dil kurallarının ihlal edilmesi, harflerin yanlış kullanımı ve alfabede yer almayan yabancı karakter kullanımı, eksik harfli yazımlar, kısaltmalar, kelimelerin yanlış yazılması, kelimelerin yanlış

anlamda kullanılması günlük hayatın alışılan durumları olmuştur. Bu dünyanın içindekiler ve bu jargonu tanıyanlar birbirini anlamakta fakat diğerleri ile aynı dili konuştukları halde anlaşamamakta bu durum da kısa soluklu iletişim problemlerine, uzun soluklu ise Türkçenin zarar görmesine neden olmaktadır. Bilgisayar ve İnternet terimlerinin İngilizceden dilimize olduğu gibi girmesi, Türkçenin son yıllarda yaşadığı sorunun bir başka boyutudur. Dilimize yabancı dillerden, özellikle de İngilizceden, yoğun bir sözcük ve terim akışı vardır. Bu akışın Türkçeyi söz varlığının yanı sıra ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz dizimi özellikleri açısından da kötü olarak etkilediği (Akalın, 2000) ifade edilmektedir. Akçay ve Özcan (2012) İnternet kullanıcılarının terimlerin kendi dillerinde daha kullanışlı bir karşılığını bulmaksızın konuşma ve yazı dilinde bunları kullandığına vurgu yapmıştır. Kabadayı (2006) İnternet jargonunu "İnternet Esperantosu" olarak adlandırmaktadır. Esperanto yapma dillere verilen isimdir. Bununla birlikte Aksüt vd. (2006); İnternette kullanılan yeni dilin kendine has özellikleri ve sözcük türleri olduğunu, yaşayan bir varlık olan diğer diller gibi İnternet dilinin de yaşamını sürdürdüğü, yeni kelimeler ve yapılarla giderek olgunlaştığını, büyüyüp yeterli olgunluğa eriştiğinde seçkin bir dil mertebesine geleceği görüşünü savunmaktadırlar.

> "Kültürün aktarıcısı olarak dil, insanların geçmişlerine ilişkin bilgileri, gelenek ve görenekleri, değerleri öğrenmelerine ve bir sonraki kuşaklara aktarabilmelerine olanak sağlar. Ancak arı bir dil kültürün doğru aktarıcısı olabilir. Günümüzde dil, iletişim çağının ürünleri olan medya ve İnternetin dilin özensiz kullanımına olumsuz katkısı yüzünden arılığını kaybedecek görünümündedir" (Temur ve Vuruş, 2009).

Temur ve Vuruş (2009)" un da belirttiği gibi açık, yalın, duru bir dille Türk kültürü, ananeleri, insanların duyguları, gelecek nesillere aktarılabilir ve insanlar kendi nesilleriyle doğru iletişimi bu sayede sağlayabilir. Türkçenin sadeliğini kaybetmemesi, yaşayan bir varlık olarak hayatını devam ettirebilmesi, hızlı ve özensiz teknoloji tüketimine kurban gitmemesi, tam aksine teknolojiden faydalanıp dönüşerek özünü de koruyarak yaşamına devam etmesi için bilimsel çalışmalar yapılabilir, yapılacak çalışmalara ön ayak olunabilir. "UNESCO'nun günümüzde yeryüzünde konuşulan diller konusunda yaptırdığı araştırmaların sonuçlarına göre, konuşulan ortalama 6.000 dilin yarısından fazlası ölümle yüz yüzedir. Her 14 günde bir, bir dil yeryüzünden silinmektedir". İnternetin küresel çapta kullanılan bir teknoloji olması, herhangi bir sınırının olmaması, kendine özgü kuralları ve dili olması sadece Türkçeyi değil konuşulan diğer dilleri de etkileyebilmektedir. "Bütün diller, İnternet ile ortaya çıkan yeni kullanım şekillerinin etkisi altındadır" (Yaman ve Erdoğan, 2007). İnternet kullanımı; milletler arası kültür aktarımı, bilgi, duygu ve düşünce paylaşımı için sıkça başvurulan bir teknolojidir. Bu teknolojiyi kullanırken bilinçli olmak, bu teknolojiden faydalanırken olumsuzlukları da göz önünde bulundurmak gerekir. Türkçe yeni kavramlar üretmede, türetmede gayet yeterli bir dildir. "Üretme, derleme, tarama ve birleştirme gibi Türkçede söz varlığını geliştirme yollarına her zaman başvurmak mümkündür. Kaldı ki Türkiye Türkçesi yetersiz kaldığında Türk dilinin diğer şive ve lehçelerine de başvurulabilir" (Ulaş ve Sevim, 2010).

Yapılan incelemeler doğrultusunda İnternet jargonunun, İnternet kullanıcıları tarafından sıklıkla kullanıldığı bunun da Türkçenin özünü kaybetmesine neden olduğu düşüncesinin alan yazında sıklıkla dile getirildiği görülmüştür. Bu araştırma İnternet kullanımının Türkçeye etkilerine ilişkin yapılan çalışmaları incelemek amacıyla yapılmıştır. İnternet kullanımının ve İnternet jargonunun Türkçe üzerindeki olumsuz etkilerine odaklanılan bu çalışma Google Akademik" arama motoruna yazılan "İnternet dili", "Türkçe", "İnternet argosu" "İnternetin dile etkisi", "dil değişimi" gibi anahtar kelimeler aracılığıyla İnternetin Türkçeye olumsuz etkilerini ele alan Türkçe olarak sunulmuş tez ve makalelerle sınırlıdır. Yapılan sistematik derlemede şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaların yıllara ve yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırmalar hangi amaç, konu ve anahtar kelimler temalarında toplanmıştır?
3. Araştırmalarda tercih edilen yöntem ve desen, örneklem hangi temalarda toplanmıştır?
4. Araştırmalarda ulaşılan sonuçlar ve sunulan öneriler hangi temalarda toplanmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel bir araştırma türü olan derleme çalışmalarından sistematik derleme kullanılmıştır. Amaca ilişkin derlenen araştırma sonuçlarının sentezlenip özetlenmesinde kullanılan (Gökdemir ve Dolgun, 2020) sistematik derleme ile benzer yöntemlerle yapılan araştırmaların kapsamlı sentezine (Karaçam, 2013) ulaşılmıştır. Araştırmaların detaylı taranıp, kriterler çerçevesinde kullanılarak, bulguların sentez edildiği (Akt.Arslan, 2018) araştırmada işin tanımlanması, bilgi için tarama yapma, kanıt kalitesinin değerlendirilmesi ve analiz, kanıtın sunumu ve özetlenmesi, kanıtın tartışılması, sistematik derlemenin sunumu, dış hakemler ve yayınlama (Akt: Karaçam, 2013) aşamalarına dikkat edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada ilk olarak "Google Akademik" arama motorundan yıl sınırlaması yapılmadan "İnternet dili", "İnternet argosu", "İnternetin dile etkisi", "dil değişimi", "Türkçe" anahtar kelimeleri kullanılarak Türkçe kaynaklara ulaşılmıştır. İnternet kullanımının Türkçeye etkisini inceleyen araştırmalar derleme sürecine dahil edilmiştir.

Arama sonucunda pek çok çalışmaya ulaşılmış aralarından 14 tanesi incelenmiştir. Çalışmaya konu olan araştırmaların seçilme ölçütleri şu şekildedir:

1. İnternetin Türkçeye etkilerini ele alan araştırmalar olmaları,
2. Türkçenin İnternet ortamında nasıl kullanıldığını araştıran, İnternette kullanılan dil kavram ve sembolleri veren çalışmalar olmaları,
3. Hakemli dergilerde yayınlanan makaleler olmaları veya bildiri ve tez çalışmaları olmaları,
4. Türkçe metin şeklinde olmaları,

Arama motorunda karşılaşılan "İnternet bağımlılığı", "e-hastalıklar" gibi konular bu çalışmaya dahil edilmemiştir.

Geçerlik Güvenirlik Önlemleri

Çalışmada güvenirliğin sağlanmasında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Türkçe Eğitimi alanından uzman desteği ve görüş alınmıştır. Çalışmanın geçerliliğinin sağlanması amacıyla araştırmacı, sistematik derleme sürecinin her adımını detaylı bir biçimde açıklamaya özen göstermiştir.

Bulgular

Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalara ait bulgularda ilk olarak incelenen araştırmaların yayın yılı ve türü bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Yayın Yılı, Türüne İlişkin Kodlar ve Frekansları

Yayın Yılı	Türü	Adı	Araştırmalar
2006	Makale	Ağ ortamındaki Türkçeye genel bir bakış	Kabadayı (2006)
	Bildiri	Sanalca, sanal odalarda (İnternet) iletişim ve Türkçe	Aksüt vd. (2006)
	Yüksek Lisans Tezi	İnternet ve İnternet kafelerin ilk ve orta öğretim öğrencilerine etkileri (İstanbul örneği)	Yılmaz (2006)
2007	Makale	İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: Nitel bir araştırma	Yaman ve Erdoğan (2007)
2009	Makale	İnternet genel ağ ortamında Türkçenin kullanımına ilişkin bir çözümleme	Temur ve Vuruş (2009)
2010	Makale	İnternet ortamındaki Türkçenin genel durumu	Ulaş ve Sevim (2010)
2011	Makale	Sosyal İletişim Ağları ve Dilin Yanlış Kullanımı Üzerine Nitel Bir Çalışma	Akkoyunlu ve Soylu (2011)
2012	Makale	İnternetin Türkçenin kullanımında ve toplum- birey yapısının değişimindeki rolü	Ertuğrul ve Keskin (2012)
	Makale	Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar ve genel ağ terimlerinin Türkçe karşılıklarını bilme yeterlikleri	Akçay ve Özcan (2012)

	Makale	Dil-zihin işleyişinin dil üzerindeki olumsuz etkisi: İnternet örneği	Şuataman ve Kalafat (2012)
2013	Makale	Öğrencilerin İnternet ortamında kullandıkları yazılı sohbet dili üzerine bir araştırma	Akbıyık vd. (2013)
	Makale	Dijital nesil, dijital iletişim ve dijitalleşen (!) Türkçe	Karahisar (2013)
2016	Makale	Bilişim teknolojilerinin kullanımının Türkçeye etkileri	Gezgin ve Silahsızoğlu (2016)
	Yüksek Lisans Tezi	Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dil ile sosyal medya ortamında kullandıkları dilin karşılaştırılması: Facebook örneği	İnalöz (2016)

Tablo 1 sonucuna göre 2006 yılında 1'er makale, bildiri ve yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 3; 2007-2011 yılları arasında 1'er makale; 2012 yılında 3, 2013 yılında 2 makale;2016 yılında 1 makale, 1 yüksek lisans tezi olmak üzere 2 ve toplamda 14 çalışmaya ulaşılmıştır. İnternetin Türkçeye etkilerinin araştırıldığı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de çalışmaların amaç, incelenen konu ve anahtar kelime temalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.

Çalışmaların Amaç, İncelenen Konu ve Anahtar Kelime Temalarına İlişkin Bilgiler

Tema		
Amaç	Konu	Anahtar Kelimeler
İnternette Türkçeye özgü karakterlerin kullanılmaması sonucu meydana gelen sorunların betimlenmesi	Türkçe karakter kullanımının önemi, dil kirliliği, emoji kullanımının dile etkisi, bilişim dili olarak Türkçe	-
İnternette gençler tarafından kullanılan iletişim dili, sembol ve kısaltmaların incelenmesi	Sanal ortamda yazı dili olarak Türkçe'nin kullanımındaki bozulma	Sanalca, iletişim teknolojisi, yazı, Türkçe
İnternet ve İnternet kafelerin öğrencilere ve Türkçeye etkilerinin belirlenmesi	İnternet ortamında yazı dili olarak Türkçenin konuşma dili şeklinde kullanımı ve İngilizce kelimelerle dilin yozlaşması	Sosyoloji, İnternet, bilişim, İnternet kafe, öğrenci
İnternet kullanımının Türkçeye etkilerinin belirlenmesi	İnternet ortamında yazı dili olarak Türkçenin rastgele, özensiz ve İngilizce ile karıştırılarak yozlaştırılması	İnternet, Türkçe, dil, dil yozlaşması
İnternet ortamında Türkçenin kullanımına ilişkin betimleme yapma	İnternet ortamında Türkçenin özensiz kullanımı. Türkçe karakterli harflerin yerine noktasız harfler, sesli yerine sessiz harfler,İngilizce kelimeler, konuşma dilinin yazıya yansıması, dilbilgisi ihlalleri	Türkçe, teknolojik gelişmeler, İnternet
Gençlerin İnternet yazışmalarında kullandıkları dilin Türkçe üzerine etkilerinin incelenmesi	İnternette Türkçenin kullanımı ve Türkçeye olumsuz etkileri, Türkçe karakterlerin kullanılmayışı, sesli harflerin kullanılmadığı ve konuşma dilinin hakim olduğu kısaltmalar	Msn, çet (chat), genel ağ (İnternet), Türkçe, bozulma

Sosyal iletişim ağlarında Türkçenin yanlış kullanımını belirlemeye yönelik yapılan projelerin incelenerek öğrencilerin Türkçenin korunmasına dönük çözüm önerilerinin ortaya konması	Sosyal iletişim ağlarında Türkçe kullanım yanlışlarının belirlenmesi ve doğrularının yazılması. Ses özellikleri, sözcükler, cümleler ve yazım özellikleri ile ilgili yanlış kullanımlar	Sosyal iletişim ağları, dil kullanımı, dil yanlışları
Türkçenin düzgün, doğru ve yaygın olarak sanal ortamda kullanılması ve toplum/birey yapısının değişimindeki rolünün tartışılması	Türkçe konuşma bozuklukları ve iletişim sorunları	Türkçe, İnternet kullanıcıları, e-posta, anlık iletiprogramları
Türkçe öğretmeni adaylarının günlük hayatta karşılaştıkları ve kullandıkları yabancı kökenli bilgisayar ve genel ağ terimlerinin Türkçe karşılıklarını bilme yeterliliklerinin tespit edilmesi	İnternet ve bilgisayar terimlerinin yabancı kökenli kısaltmalarının Türkçe karşılıkları	Türkçe, bilgisayar, genel ağ, bilgisayar terimleri Türkçe öğretmeni adayı
Türkçenin İnternet ortamında nasıl kullanıldığının incelenmesi	Ses özellikleri ve söz varlığıyla ilgili yanlışlar, yazım (imlâ) yanlışları	Dil, dil bilinci, İnternet
Öğrencilerin İnternet ortamındaki yazılı sohbetler sırasında kullandıkları dilin incelenmesi	İnternet ortamında yazılı sohbet etme alışkanlıkları, yazılı sohbetlerdeki kullandıkları dilin niteliği ve öğrencilerin dil alışkanlıkları, Türkçe yazım kurallarına uyulmayla ilgili görüşler, yazılı sohbetlerdeki dilin konuşma ve yazmaya etkisi, yazılı sohbetlerdeki dilin yazma ve konuşma alışkanlıklarına etkisiyle ilgili öğretmen görüşleri	İnternet, sohbet, iletişim, simgeler, dil alışkanlıkları, yazım, öğrenci
İnternet ortamında Türkçe kullanımının incelenmesi	Konuşma dilinin olduğu gibi yazıya yansıtılması, gereksiz harf tekrarları, q, w, x harfleri kullanımı, ç,ğ,ö,ş,ü harflerinin kullanılmaması, kelimelerin rakamlarla birlikte yazılarak kısaltılması	Z kuşağı, Türkçe'nin bozulması, elektronik iletişim, küreselleşme, sosyal medya
Türk Dili ve Edebiyat öğretmen adaylarının iletişimde kullanılan bilişim teknolojilerinin Türkçeye etkileri hakkında görüşlerinin alınması	BT kullanımının Türkçeye yaptığı olumsuz etkiler	Bilişim teknolojileri, dil, Türkçe
Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, sosyal medyada kullandıkları dil ile eğitim ortamında kullandıkları dilin; yazım kuralları, noktalama ve anlatım bozukluğu açısından karşılaştırılması ve değişkenler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi	Öğrencilerin sosyal medyada paylaşım yaparken dil kurallarına uymaması	Sosyal medya, Türkçe eğitimi, facebook, yazım kuralları

Tablo 2'ye göre incelenen araştırmaların amaçları; İnternet kullanımının Türkçeye etkileri, İnternette Türkçeye özgü karakterlerin kullanılmaması sonucu meydana gelen sorunlar, Türkçenin İnternet ortamında nasıl kullanıldığı, İnternet ortamındaki yazılı dil, öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerinin Türkçeye etkileri hakkında görüşleri, sosyal medyada kullanılan dil ile eğitim ortamında kullanılan dilin; yazım kuralları, noktalama ve anlatım bozukluğu açısından karşılaştırılması olarak ifade edilmiştir.

Konular, İnternet ortamında yazı dili olarak Türkçenin İngilizce ile karıştırılarak konuşma dili şeklinde kullanılarak yozlaştırılması, dil kurallarına uyulmaması; anahtar kelimeler ise Türkçe, dil bozulması, sosyal medya, bilişim teknolojileri şeklindedir.

Tablo 3'de çalışmaların yöntem ve örneklemlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.

İncelenen Araştırmaların Yöntem ve Örneklem Temalarına İlişkin Bilgiler

Tema	Kategori	Kodlar	Desen	f
Yöntem	Nitel Yöntem	Durum Çalışması	Doküman İncelemesi	8
		Betimsel Analiz	Literatür Tarama ve Görüşme	2
	Nicel Yöntem	Tarama	Anket	3
			İlişkisel Tarama	
	Karma Yöntem	Nicel -Anket	Literatür Tarama ve Anket	1
		Nitel - Durum Çalışması	Gözlem	
Örneklem (Katılımcılar)	İlköğretim ikinci kademe, orta öğretim ve üniversite öğrencileri			
	MSN, Facebook ve forum siteleri diğer platformlardaki İnternet kullanıcılarının yazışmaları			
	Türkçe Öğretmeni, Türkçe Öğretmenliği adayları, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği adayları			

Tablo 3 incelendiğinde nitel yöntemden durum çalışmasının ön plana çıktığı görülmektedir. MSN, Facebook ve forum siteleri diğer platformlardaki İnternet kullanıcılarının yazışmalarının incelendiği çalışmalar dışında, literatür tarama ve görüşme de yer almaktadır. Nicel çalışmaların tarama şeklinde anket aracılığıyla yapıldığı ve ilişkisel taramanın kullanıldığı belirlenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bir çalışma da vardır.

Farklı yaş ve öğrenci gruplarıyla çalışılmış, Türkçe öğretmen ve öğretmen adayları, Türk Dili Edebiyatı öğretmen adayları bilgileri yer alırken İnternet kullanıcılarına ilişkin ayrıntılı bilgi verilememiştir.

Tablo 4'de araştırmaların sonuç ve önerilerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4.

İncelenen Araştırmaların Sonuç ve Önerilerine İlişkin Temalar

Tema	
Sonuç	**Öneriler**
-İnternet ortamında Türkçe'ye özgü karakterlerin kullanılmaması biçim ve anlam bozulmalarına sebep olmaktadır. -İngilizce terimler yerine Türkçe terimlerin kullanılması Türkçeyi güçlendirecektir.	-Yabancı kökenli sözcükler yerine türetilmiş Türkçe sözcüklere yaygınlık kazandırmalı böylece hem dil kirlenmesinin önüne geçilmeli hem de Türkçe'nin bilişim terimleri açısından zenginleştirilmesi sağlanmalıdır.
-Sanal ortamdaki kelime yapıları, İngilizce-Türkçe karışımı bir dil oluşturmuştur. Sanalca kendi çerçevesini, var olan dilin kurallarını kullanmış fakat şekil ve ses özellikleri farklılaşmıştır.	-Dil değişimleri konusunda toplum hazırlıklı olmalıdır.

-Dilin yapısına, dil kurallarına uymayan yaklaşımların katılması, anadilin kurallarına zarar verir.

-Öğrencilerin İnternette sohbet yaparken kullandığı Türkçe ile günlük hayatta kullandığı Türkçe arasında fark bulunduğu ve yoğun olarak kısaltmaların kullanıldığı ifade edilmiştir.

-İnternette sohbet yaparken konuşma dilinin günlük konuşma dilini olumsuz etkileyebildiği belirtilmiştir.

-İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla öğrencilerdeki yabancı sözcük kullanımı artmıştır, bu durum dili olumsuz etkileyebilmektedir

-İnternet ortamında yazı dili rast gele ve özensiz kullanılmakta, kelimelerin yazımında kısaltmalara ve konuşma dili unsurlarına yer verilmektedir

(Kelimelerin yazımında büyük ve küçük harflerin bir arada kullanımı; kelimelerin yazımında çift ünlü/ünsüz kullanımı; birleşik yazılan eklerin ayrı yazılması; kelimelerin birleşik yazılması; birleşik yazılması gereken eklerin kelime kökünden ayrı yazılması ve imlâ kurallarına uyulmaması).

-İngilizce kural ve kelimeler Türkçenin yapısını bozarak dilde yozlaşmaya neden olmaktadır.

-İnternet ortamında Türkçe ses özellikleri dikkate alınmamakta, yazım kuralları ihmal edilmekte, kelime ve cümle yapılarına uyulmamakta ve sonuç olarak Türkçe özensiz kullanılmaktadır.

-İnternet ortamında; Türkçe karakterler kullanılmamakta, kısaltmalar öne çıkmakta, kısaltmalar İngilizce telaffuz edilmekte, gündelik dil yazı dili olarak ve Türkçe-İngilizce bir arada karışık kullanılmaktadır. Teknolojik gelişmelerin hızlanmasıyla dildeki bu bozulmalar da artmaktadır.

-Türkçede yer almayan harflerin kullanıldığı (ewet, chok, yaw vs.) ,

-Tonlamaları gösterme ve sözün etkisini artırma amacıyla harflerin tekrar edildiği (selaaaam),

-Gelecek zaman ve şimdiki zaman eklerinin kısaltıldığı (geliyom, biliyom vs.),

-Cümlede noktalama işaretlerinin kullanılmadığı,

-Dahi anlamına gelen -de, soru eki -mi'nin birleşik yazılması ve hangi anlamda olursa olsun "ki" ekinin ayrı ya da birleşik yazıldığı,

-Cümle içinde İngilizce kelimelerin kullanıldığı

-Dilin bozulmasına yol açan kısaltmaların kullanıldığı,

-Öğrencilerde Türkçeyi güzel konuşma ve yazma bilinci oluşturulmasına önem verilmelidir.

-Okullarda Türkçe dersleri yeniden gözden geçirilmeli ve sosyal medya kullanıcılarıyla görüşme yapılmalıdır.

-İnternet ortamında bireyler neden dili gelişigüzel kullanmaktadır? konusu hakkında araştırma yapılarak İnternet kullanıcılarını bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

-Dildeki bozulmaları engellemek için okullar ve toplum ortak hareket etmelidir.

-Sosyal iletişim ağlarının öğrenme süreci ile bütünleştirilerek çeşitli derslerde

kullanımına yönelik projeler verilebilir.

-Bilgisayar derslerinde bilgisayar ve İnternetin hangi aşamalarının Türkçenin niteliklerini bozmadan kullanılabileceği anlatılabilir.

-İnternet tabanlı ortamları kullanmak ile Türkçe yazmak ve konuşmak arasındaki farklar ile bu farkların İnternet dünyasındaki uygulama alanları konusunda eğitimler verilebilir.

-Kelimelerin boşluk bırakılmadan birleşik şekilde ve yanlış yazıldığı belirlenmiştir.	
-İnternetteki yazışmalar veya sosyal medya kullanımı sırasında karşılaşılan yanlış ve özensiz dil kullanımı iletişim sorunlarına sebep olmaktadır.	-Gençlerin İnternette uzun süreler vakit geçirmelerinin önüne geçilmeli, -Türkçe derslerine daha çok önem verilmeli, -Aileler ve İnternet kullanıcıları bilinçlendirilmelidir.
-Türkçe öğretmeni adayları, yabancı kökenli bilgisayar ve genel ağ kısaltmalarının Türkçe karşılıklarını yeterli düzeyde bilmemektedirler.	-Eğitimciler, Türkçe terimleri sıklıkla derslerinde kullanmalı ve öğrencilerine örnek olmalı, -Öğrencilere dili doğru kullanma hakkında sorumluluk bilinci aşılanmalı, -İlgililer tarafından yabancı kökenli sözcükler yerine Türkçe terimler hızlıca bulunmalı İnternet ortamında Türkçe terimler kullanılmalıdır.
-İnternet birçok açıdan bir fırsat olmakla birlikte dikkat edilmediği takdirde özellikle dilimiz açısından bir tehdit unsuru olabilmektedir. İnternet ortamında konuşulan dil Türkçeye zarar verebilmektedir.	-Türkçeyi kullanan tüm bireyler, Türkçeyi olumsuz etkileyen tüm kullanımlardan uzak durmalı
-İnternet dili öğrencilerin konuşma dillerini etkilemektedir.	-Yeni ve farklı İnternet dilinin Türkçeyi nasıl etkileyeceği araştırılmalı, -Yeni İnternet dilinin kendine nasıl bir yer bulacağı konusunda araştırmalar yapılmalıdır.
-Kültür aktarıcısı olan dilin, İnternette problemli ve özensiz kullanıldığı bunun da kültür aktarımında sorunlar meydana getirebilmektedir.	-Okullarda, üniversitelerde ve genel olarak tüm medyada doğru kullanımlar özendirilmelidir.
-Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayları İnternet kullanımının Türkçeyi kötü etkilediğini bildirmektedirler.	-Türkçe harfleri barındıran F klavye kullanımı yaygınlaştırılmalı , -Türkçe derslerinde dil kurallarına önem verilmeli, -Dili doğru kullanmak için ilgililer tarafından çalışmalar yapılmalı *Yabancı sözcükler yerine Türkçelerinin kullanımı yaygınlaştırılmalı, -Öğretmenler, dili doğru kullanarak öğrencilerine örnek olmalı, -Bilişim teknolojileri derslerinin yanı sıra bilişim teknolojilerini kullanırken Türkçe'nin nasıl kullanılacağını anlatan bir ders içeriği oluşturulmalıdır.

-Öğrenciler Facebook kullanımında yazım kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozukluğu konularında, ders ortamında kullandıkları Türkçeye göre daha çok hata yapmakta,sosyal medya ortamlarında Türkçeyi gramer kurallarına uygun kullanmamaktadır.	-Öğrencilerin okulda öğrendikleri dil kurallarını günlük konuşma ve yazı diline aktarmaları için önlemler alınmalı, -Eğitim programının teknolojik gelişmeler paralelliğinde güncellenmeli, -Dilin İnternet ortamında doğru kullanımına yönelik denetleyici ve teşvik edici yazılım programları üretilmesi ve "İnternet jargonunun" eğitim ortamını etkilememesi adına önlemler alınmalıdır.

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaların seçim kriterlerini yansıtır şekilde ortak olarak İnternet kullanımının Türkçeyi olumsuz etkilerine yer verilmiştir.

- İnternetin kullanımın artmasıyla dilde farklı yabancı kökenli -İngilizce- terimler sıkça kullanılmaya başlandığı, kullanılan terimlerin birçoğunun Türkçe karşılıklarının olmadığı, olsa da rağbet görmediği, sıklıkla kullanılmasının dilin bozulmasına neden olduğu,
- Yabancı kökenli sözcükler haricinde, dilde kelimeleri olduğu gibi kullanmak yerine kısaltmaların kullanılması, bu kısaltmaların bir standardının olmaması, kişiden kişiye farklı kullanım özellikleri göstermesi,
- İnternet ortamında, sosyal medyada kullanılan gelişigüzel dilin, İnternet kullanıcılarının Türkçelerini olumsuz etkilediği, iletişim problemlerine neden olduğu,
- İnternet kullanırken yapılan yazışmalarda Türkçe kurallarına uyulmadığı ve bu durumun konuşma dilini de etkilediği,
- İnternetin yeni terimler ortaya çıkardığı ve bu terimlerin karşılıklarının Türkçede bulunmadığı veya bulunsa da bireyler tarafından pek tercih edilmediği, daha kolay ve çabasız görünen kısaltmaların, kelimeler yerine kullanılması ve kısaltmaların da kullanıcıdan kullanıcıya değiştiği,
- Dilde harf, ek, sözcük düzeylerinde yanlışlıklar yapıldığı, dilin baştan savma kullanıldığı,
- İnternetteki yazışmalar veya sosyal medya kullanımı sırasında karşılaşılan yanlış ve özensiz dil kullanımın gençleri olumsuz etkilediği, iletişim problemlerine, konuşmada yanlışlıklara neden olduğu, kültür aktarıcısı olan dilin, İnternette problemli ve özensiz kullanıldığı bunun da kültür aktarımında sorunlar meydana getirebileceği,
- Türkçe öğretmen adayı gençlerin çoğunun, İnternet terimlerinin Türkçe karşılıklarını pek bilmedikleri,
- Öğretmen adaylarının, bilgisayar kullanımı ve İnternet kullanımının Türkçeyi olumsuz yönde etkilediği hakkında görüş bildirdikleri
- Dilin gelişigüzel kullanılmasının, gençlerin İnternetle beraber İngilizce kelimeleri konuşmalarında çok kullanmalarının Türkçenin bozulmasına neden olduğu ve dilin yapısını bozduğu,
- Teknolojik gelişmelerin hızlanmasıyla dildeki bozulmaların şiddet ve hızının da gittikçe büyüdüğü ifade edilmiştir.

Öneriler teması incelendiğinde;

- Türkçenin İnternet kullanımından olumsuz olarak etkilenmesini önlemek için özellikle Türkçe derslerinde konunun üzerinde durulması gerektiği,
- İşbirliği kavramı ön plana çıkmış, aileler, öğrenciler, öğretmenlerin bilinçlendirilerek konu üzerinde önemle durmaları gerektiği,
- Dili olumsuz olarak etkileyen yabancı kökenli sözcüklerin yerine uzmanlar tarafından, kabul görecek düzeyde olan terimlerin hızlıca türetilmesi gerektiği, bu terimlerin sadece üretilip bir kenarda kalmaması, toplum tarafından özellikle eğitimciler tarafından kullanılıp öğrencilere örnek olunması gerektiği konusunda öneriler verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Dil yaşayan bir varlık olarak gelişim, değişim ve dönüşüm içerisindedir ama bazen bu dönüşüm dilin yararına olmayabilir. Dildeki değişimlerle eski zamanlarda konuşulan bazı kelimeler şu an kullanılmamakta bazı sözcükler ise söyleyiş ya da anlam değişmesiyle hala kullanılabilmektedir. Bu durum dilin çağa uygun olarak değişebildiğini göstermektedir. Dilin değişmesine neden olan faktörlerden biri teknolojidir. Bu çalışmada, teknoloji ve özellikle de İnternet kullanımının Türk dilini olumsuz etkilediği görüşünü ileri süren birtakım tez ve makalelerden derleme yapılmıştır. İnternet kullanımının Türkçeyi olumsuz etkilemesi ve İnternet jargonu konulu çalışmalar alan yazın taramasıyla incelenmiştir. Bu derleme çalışmasında hem nitel hem de nicel yöntem kullanılan çalışmalara yer verilmiştir. Özellikle nitel yöntemle incelenen çalışmalarda, doküman incelemesi kullanılmış, İnternetin Türkçeye etkileri ele alınırken sosyal medyadaki yazışmalar incelenmiş bu yazışmalarda Türkçenin kurallarına uygun olmayan kullanım şekillerine yer verildiği görülmüştür. İncelenen özellikle nitel yöntemin kullanıldığı çalışmalarda İnternet ortamında kullanılan Türkçenin farklı alt başlıklarda ele alındığı, çeşitli sosyal medya platformları ve forumlardaki yazışmaların incelenmesiyle birtakım bulgulara rastlandığı görülmüştür. İncelenen araştırmalardaki bulgularda harf, ek, sözcük, tümce ve yazım noktalama boyutlarıyla İnternet dili ele alınmıştır. Harf ve ek düzeyinde yapılan yanlışlara bakıldığında harflerin eksik yazılması, Türkçe alfabede yer almayan bazı harflerin Türkçelerinin yerine kullanılması, özellikle sözcüklerdeki son harflerin uzatılarak yazılması, bitişik yazılması gereken eklerin ayrı yazılması İnternet ortamında harf ve ek düzeyinde yapılan yanlışlıklar olarak ifade edilmiştir. Sözcük düzeyinde yapılan yanlışlıklara bakıldığında, özellikle yabancı kelimelerin -İngilizce- sıklıkla kullanılması, kelimelerdeki bazı harflerin değiştirilmesi bu düzeydeki hatalar başlığında ele alınmıştır. Tümce düzeyinde yapılan yanlışlıklarda, argo kullanımlara sıklıkla yer verilmesi, konuşma dilinin olduğu gibi yazıya geçirilmesi gibi yanlış kullanımların incelendiği görülmüştür. Yazım ve noktalama düzeyinde yapılan yanlışlarda, genellikle büyük harflerin yazımında yanlışlık yapılması, edat ve bağlaçların yanlış yazılması, bitişik veya ayrı yazılması gereken bazı kelimelerin yazımına dikkat edilmemesi, sözcüklerin yazımında gereksiz harf kullanımı gibi konuların ele alındığı görülmüştür. İncelenen araştırmaların nicel yöntem veya karma yöntemi kullananlarında Türkçenin İnternetteki durumu örneklemlere yapılan anket ve ölçeklerle belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalarda Türkçe terimlerin İnternet kullanıcıları tarafından az kullanıldığı genellikle terimlerin yabancı karşılıklarının sıklıkla kullanıldığı görülmüştür.

Günümüzde teknoloji hızla ilerlemekte bu da pek çok değişimi beraberinde getirmektedir. Ülkeler, teknolojik gelişmeler sayesinde üstünlüklerini ve gelişmişliklerini kanıtlarken kendi kültürlerini de yaymaya çalışmaktadırlar. Yeni kavramlar ve icatlar meydana getiren ülkeler, kendi dillerinin de yayılmasını sağlamakta ve pek çok coğrafyaya bu sayede etki etmektedirler. Özellikle incelen araştırmalarda İngilizce terimlerin İnternet ortamında sıklıkla kullanıldığı görülmüş ve bu kullanımların Türkçeyi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçenin aslında çok zengin ve yaratıcı bir dil olduğu bilinmektedir. Türkçe birçok lehçesiyle dünyanın çoğu coğrafyasında kullanılan güçlü bir dildir. İngilizce veya dile henüz yerleşmemiş diğer yabancı terimler yerine Türkçe terimler türetilmeli ve bu terimlerini ortamında kullanılması teşvik edilmelidir sonucu incelenen çalışmalarda sıkça vurgulanmıştır.

Özellikle argo kelimelerin sıklıkla kullanılması, yapılan harf, ek, sözcük ve tümce düzeyindeki hataların İnternet kullanıcıları tarafından dikkat edilmeden kullanılmaya devam etmesi, Türkçeyi olumsuz etkileyen etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kısaltmaların kullanılması, yapılan harf eksiklikleri veya bazı harflerin kelimeleri daha etkili hale getirmek için fazladan kullanılması, kelimeler yerine simge ve emojilerin kullanılması, harfle yazılması gereken sayıların rakamla yazılması, bitişik veya ayrı yazılması gereken sözcük ve eklere dikkat edilmemesi, Türkçe alfabede yer almayan harflerin kullanılması, konuşma dilinin olduğu gibi yazıya geçirilmesi nitel araştırma yöntemiyle yapılmış bu çalışmalarda vurgulanan sonuçlardır.

İncelenen nicel çalışmalarda anket ve ölçek yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Özellikle öğretmen adayı veya lise ve üniversite öğrencisi gençlerin İnternet kullanımı ile ilgili düşünceleri ve yaptıkları hatalar ortaya çıkarılmak istenmiştir. İncelenen bu çalışmalarda öğrencilerin Türkçenin özelliklerine dikkat etmeden dili yanlış kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dille ilgili bölümlerde öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin Türkçe terimleri pek bilmedikleri ve kullanmadıkları görülmüştür. Bu terimlerin önce akademisyenler ve öğretmenler tarafından kullanılarak öğrencilere örnek olunması gerektiği, yapılan çalışmalarda vurgulanan sonuçlardandır. İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla dildeki bozulmaların da arttığı sonucu yapılan çalışmalarda ön plana çıkmaktadır.

İncelenen çalışmalarda İnternet jargonu, İnternet dili gibi farklı adlarla anılan yeni bir dilin oluştuğu, bu dilin de giderek hakimiyetini arttırdığı, diğer diller gibi yaşayan bir dil olduğu ve sürekli farklı terimlerle geliştiği vurgulanmıştır. Bu yeni dil, sadece İnternetteki yazı dilinde değil günlük hayatımızda kullandığımız konuşma dilinde de kendine yer etmektedir. İnternet jargonunun da diğer diller gibi kendi kurallarını oluşturduğu vurgulanmaktadır. Bu yeni dil sadece İnternetteki genç ve bilinçsiz kesim olarak düşünülen kullanıcılar tarafından kullanılmamakta toplumun her kesiminden kullanıcısı bulunmaktadır.

Türkçe asırlardır kendine yer etmiş köklü ve zengin bir dildir. Türkçe varlığı boyunca birçok dilden kelime almış ve birçok dile binlerce kelime vermiştir. Diller bu etkileşimle gelişip büyümekte ve hayatlarına devam etmektedirler. Diller arasındaki kelime alışverişi, kurallarına uygun yapıldığında ve dilin özüne zarar vermediği sürece dillerin hayatta kalmaları için önemli bir unsurdur. İncelenen çalışmalardan görüldüğü üzere diller arasındaki bu alışveriş kurallarına uygun yapılmamakta bu durum Türkçenin özüne zarar vermektedir. Sonuç olarak genellikle insanlar birbirleriyle iletişim kurarak, bilgi alışverişi yaparak, sosyalleşerek hayatlarını sürdürmekte kültürlerini, gelenek ve göreneklerini bu şekilde aktarmaktadırlar. İletişim; doğru söz, beden dili ve sembollerle yapıldığında etkili bir şekilde işlemektedir. Bu nedenle ister günlük hayatta kullanılan konuşma dilinde isterse de İnternet veya farklı ortamlarda kullanılan yazı dilinde kurallara uyulmalı, özüne zarar vermeden amacına uygun ve etkili bir şekilde dil kullanılmalıdır.

Öneriler

Genel olarak incelenen çalışmalarda nicel ve nitel yöntem dışında başka yöntemlerin pek kullanılmadığı görülmüştür. Diğer yöntemlerin de kullanılarak alan yazına katkı sağlanacağı düşünülebilir.

İncelenen çalışmalarda MSN, facebook ve bazı forum sitelerindeki yazışmaların incelendiği görülmüştür. MSN gibi artık kullanılmayan bir mesajlaşma uygulaması yerine yeni mesajlaşma uygulamalarındaki mesajlar ya da sosyal paylaşım sitelerindeki yorumlar incelenerek şu an kullanılan İnternet jargonu üzerine araştırmalar yapılabilir.

Yeni bir dil olarak kabul edilmeye başlanılan İnternet jargonu üzerine araştırmalar yapılabilir. Bu dilin terimleri ve kullanım özelliklerini betimleyici çalışmalar yapılabilir.

İnternette kullanılan dile daha çok özen gösterilmesi için öncelikle aileler bilinçlendirilmeli daha sonra okullarda Türkçe derslerinde bu konu üzerinde daha fazla durulmalıdır. Türkçe öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile Bilişim Teknolojileri öğretmenleri işbirliği yaparak bu konu üzerinde daha fazla çalışabilir ve öğrenci, öğretmen, idare ve veli gibi paydaşların bilinçlendirilmesi için ortak projeler yürütebilirler. Hatta okullarda İnternet dili adı altında seçmeli dersler yapılarak öğrencilerin dili daha özenli kullanmaları sağlanabilir. Bakanlık onaylı ve alanında uzman kişilerce projeler yürütülüp okullarda uygulanması sağlanabilir.

Alanında uzman dil bilimciler, yabancı kökenli bilişim teknolojileri terimleri yerine kullanışlı Türkçe terimleri bulmalı ve bunların kullanılması için örnek olmalıdırlar. Okullarda öğretmenlerin İnternet dilini nasıl kullandıklarını ortaya çıkarmaya çalışan nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin, Türkçe terimleri ne kadar bildikleri ve gerçek hayatta veya sanal hayatta ne kadar kullandıklarını ortaya çıkaran çalışmalar yapılabilir.

Yazılı veya görsel basında yabancı kökenli terimler yerine Türkçe terimlerin tercih edilip edilmediği tercih ediliyorsa ne oranda tercih edildiği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Doğru iletişim kurmak, kendini doğru ifade edebilmek için en önemli şarttır. Yapılacak anlama ve anlatma çalışmalarında doğru iletişimin önemi ile ilgili medyanın desteği alınabilir. İnsanları bilinçlendirme çalışmaları ne denli ülke geneline yayılırsa o denli daha etkili olacaktır. Özellikle medyada göz önünde olan kişiler, üniversitelerde akademisyenler, alanında ileri gelen kişiler hem gerçek hayatta hem de sanal hayatta Türkçeyi doğru kullanarak örnek olmalıdırlar.

Diller de diğer canlılar gibi doğar, büyür, değişir ve ölebilir. Bir insan yavrusunun yaşayıp büyürken yardıma ihtiyacı olduğu gibi Türkçenin de yaşayıp gelişip büyümesi için o dili konuşanların yardımına ihtiyacı vardır. Türkçeyi geliştirmek, onu canlı tutmak, Türk kültürünü diğer nesillere aktarabilmek için Türkçeye emek verilmeli, dönüşümünü özünü kaybetmeden geçirmesi sağlanabilmelidir.

Kaynakça

Akalın, Ş. H. (2000, Mart 30). *Bilişim çağı ve Türkçenin sorunları.* 2000 Yılında Türk Dilinin Sorunları Toplantısı'nda sunulan bildiri. https://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/03. php

Akbıyık, C., Karadüz, A., & Seferoğlu, S. (2013). Öğrencilerin İnternet ortamında kullandıkları yazılı sohbet dili üzerine bir araştırma. *Bilig,* 1(64), 1-22.

Akçay, A. & Özcan, M. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar ve genel ağ terimlerinin Türkçe karşılıklarını bilme yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 1(4), 151-161.

Akkoyunlu, B., & Soylu, M. Y. (2011). Sosyal İletişim Ağları ve Dilin Yanlış Kullanımı Üzerine Nitel Bir Çalışma. *İlköğretim Online,* 10(2), 441-453.

Aksüt, M., Batur, Z., & Avşar T. (2006). *Sanalca, sanal odalarda (İnternet) iletişim ve Türkçe*. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Arslan,A.(2018). Sistematik derleme ve meta-analizi. *Acta Medica Alanya*, 2(2):62-6. doi:10.30565/medalanya.439541

Bayrak, H. (2019, Şubat 6). We Are Social 2019 Dünya İnternet Kullanımı İstatistikleri Yaş Grubu Dağılımı –2. https://dijilopedi.com/2019-İnternet-kullanimi-ve-sosyal-medya-istatistikleri/ (Erişim tarihi: 03.12.2021)

Bayrak, H. (2020, Haziran 11). We Are Social 2020 Dünya İnternet, Sosyal Medya ve Mobil Kullanım İstatistikleri – Genel Tablo. https://dijilopedi.com/2019-İnternet-kullanimi-ve-sosyal-medya-istatistikleri/ (Erişim tarihi: 03.12.2021)

Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım, Yayım,Tanıtım.

Ertuğrul, İ. & Keskin, N. (2012). İnternet"in Türkçenin kullanımında ve toplum- birey yapısının değişimindeki rolü. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 3(2), 79-88.

Gezgin, D. & Silahsızoğlu E. (2016). Bilişim teknolojilerinin kullanımının Türkçeye etkileri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 28-46.

Gökdemir, F., & Dolgun, G. (2020). Writing material & method section in qualitative, quantitative, systematic review, meta-analysis, and meta-synthesis studies. *Archives of Health Science and Research, 7*(2), 189-195.

İnalöz, A.B. (2016).*Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Dil İle Sosyal Medya Ortamında Kullandıkları Dilin Karşılaştırılması: Facebook Örneği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kabadayı, O. (2006). Ağ ortamındaki Türkçeye genel bir bakış. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi,* 91(652), 298-314.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.

Karahisar, T. (2013). Dijital nesil, dijital iletişim ve dijitalleşen (!) Türkçe*. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 4(12). https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1114387 /(Erişim tarihi : 11.12.2021)

Odabaşı, H. (1998). *Bilgisayar*. Eskişehir: AÖF Yayınları.

Odabaşı, H. (2002). *İnternet ve çocuk* (1. Baskı). İstanbul: Kapital Medya Yay.

Şuataman, Ö. & Kalafat, Ş. (2012). Dil-zihin işleyişinin dil üzerindeki olumsuz etkisi: İnternet örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 261-270.

Temur, T. & Vuruş, N. (2009). İnternet genel ağ ortamında Türkçenin kullanımına ilişkin bir çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 232-244.

TUİK (2021). Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132 (Erişim tarihi: 09.09.2022)

TUİK (2022). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri *Kullanım Araştırması,* https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim Arastirmasi-2022-45587 (Erişim tarihi: 09.09.2022)

Ulaş, A. & Sevim, O. (2010). İnternet ortamındaki Türkçenin genel durumu. *Ekev Akademi Dergisi*, 14(44), 185-192.

Yaman, H. & Erdoğan, Y. (2007). İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: nitel bir araştırma. *Dil ve Dil Bilimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 237-249.

Yılmaz, S. (2006). *İnternet ve İnternet kafelerin ilk ve orta öğretim öğrencilerine etkileri (İstanbul örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Kültürel Aktarım Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

İpek ÇAĞLAR
MEB

Tacettin ÖZBEK
MEB

Özet

Ülkemiz özellikle son 10 yılda başta Suriye olmak üzere; Afganistan, Rusya gibi ülkelerden göç almakta ve bu göçlerle beraber sosyal, siyasal, politik, sağlık, ekonomik vb. her alanda Yabancılara Türkçe Öğretimi daha da önem kazanmaktadır. Kültür, kadim gelenekler yıllarca dil aracılığı ile kuşaktan kuşağa, toplumdan topluma aktarılmıştır. Dil toplumların milli hafızası, kültürün en güçlü taşıyıcısıdır. Kaplan (2014:121)'a göre kültürün en önemli hazinelerinden birinin dil olduğu düşünülecek olursa kültürümüze ait unsurların dil ile aktarımı da önem arz etmektedir. Göçle beraber çocukların ve yetişkinlerin Türk dili ile beraber Türk kültürünü de öğrenmesi kültürel uyumu arttırarak bizleri önemli bir noktaya taşıyacaktır. Yapılan bu çalışmada Yabancılara Türkçe Öğretiminde kültür aktarımı ve unsurları adına yapılmış çalışmaların Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) aracılığıyla betimlenmesi, sınıflandırılması alanyazında bu konuda çalışacak kişilere ışık tutacak dahası bu bağlamda "sık çalışılmış veya göz ardı edilmiş" detayları da ortaya koymuştur. Betimsel çalışma olan bu araştırmada belge tarama yöntemi kullanılarak Ulusal Tez Merkezi YÖKTEZ'de kültür aktarımı konulu tezler taranarak 207 tane lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ulaşılan bu tezler çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada; konu ile ilgili 23 lisansüstü tezle en çok 2019 yılında çalışma yapıldığı, bu tezlerde en çok "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı" kullanıldığı, dil seviyesi olarak A1 düzeyindeki çalışmalara rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, kültür, kültürel aktarım

Giriş

Problem Durumu

Ülkemiz özellikle son 10 yılda başta Suriye olmak üzere; Afganistan, Rusya gibi ülkelerden göç almakta ve bu göçlerle beraber sosyal, siyasal, politik, sağlık, ekonomik vb. her alanda Yabancılara Türkçe Öğretimi daha da önem kazanmaktadır. Kültür, kadim gelenekler yıllarca dil aracılığı ile kuşaktan kuşağa, toplumdan topluma aktarılmıştır. Dil toplumların milli hafızası, kültürün en güçlü taşıyıcısıdır. Kaplan (2014:121)'a göre kültürün en önemli hazinelerinden birinin dil olduğu düşünülecek olursa kültürümüze ait unsurların dil ile aktarımı da önem arz etmektedir. Göçle beraber çocukların ve yetişkinlerin Türk dili ile beraber Türk kültürünü de öğrenmesi kültürel uyumu arttırarak bizleri önemli bir noktaya taşıyacaktır. Yapılan bu çalışmada Yabancılara Türkçe Öğretiminde kültür aktarımı ve unsurları adına yapılmış çalışmaların Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) aracılığıyla betimlenmesi, sınıflandırılması alanyazında bu konuda çalışacak kişilere ışık tutacak dahası bu bağlamda "sık çalışılmış veya göz ardı edilmiş" detayları da ortaya koyacaktır.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Yabancılara Türkçe Öğretiminde kültür aktarımı ve unsurları adına yapılmış çalışmaların Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) aracılığıyla betimlenmesidir. Bu kapsamda aşağıda belirtilen alt problemler incelenmiştir.

1. Bu alanda lisansüstünde en çok hangi yıllarda ve hangi tez derecesinde daha çok çalışıldığı
2. Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında en çok hangi yayınların kullanıldığı
3. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların daha çok hangi dil seviyeleri üzerinde yoğunlaştığı
4. Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların ana bilim dalları ile ilişkisi
5. Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının hangi yöntemlerle çalışıldığı

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Bu doğrultuda Ulusal Tez Merkezi sayfası olan YÖKTEZ'de doküman incelemesi yapılarak Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel aktarım ile ilgili hazırlanmış lisansüstü tezler incelenmiştir.

Betimsel araştırma, belirli bir alandaki durumu olabildiğince ayrıntılı şekilde tanımlayan çalışmalara denir (Büyüköztürk, 2014:22).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Ulusal Tez Merkezi olan YÖKTEZ'de ulaşılabilen yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel aktarım ile ilgili yapılmış lisansüstü tezler oluşturmaktadır**.**

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Betimsel yöntemle bu çalışmada belge tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak lisansüstü tezleri tespit etmek için Ulusal Tez Merkezi YÖKTEZ ' de " kültür, kültür aktarımı, kültürel aktarım, yabancılara Türkçe öğretimi , Türkçe öğretim setleri, Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı" kavramları ile arama yapılmıştır. Ulusal Tez Merkezi YÖKTEZ' de yapılan bu arama sonucunda "yabancılara Türkçe öğretimi" kavramı ile ilgili 145 lisansüstü tez, "kültür aktarımı" ile ilgili yapılan aramada 47 lisansüstü tez son olarak "kültürel aktarım" kavramı ile ilgili aramada ise 15 lisansüstü tez taranmıştır. Tespit edilen bu tezler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında belirtilen kültür aktarımı başlıkları altındaki unsurlarına göre belirlenmiştir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında belirlenmiş olan kültür aktarımı unsurlarına göre aratılan bu tezler yapıldıkları yıllara, ana bilim dalına, tez derecesine, yöntemine ve çalışma gruplarına göre tasnif edilmiştir.

Bulgular

Yabancılara Türkçe Öğretimi Alnında Kültür Aktarımı Konusu ve Lisansüstü İlişkisi

Tablo 1.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Alnında Kültür Aktarımı Konusu ve Lisansüstü İlişkisi

Yıl	**YL**	**DR**
2007	1	-
2008	-	-
2009	-	-
2010	3	-
2011	-	-
2012	2	-
2013	1	-
2014	2	-
2015	4	1
2016	5	-
2017	3	-
2018	6	-
2019	21	2
2020	10	-
2021	11	3
2022	9	-

Tablo 1'de görüldüğü gibi yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel aktarım konusu, 21 yüksek lisans ve 2 doktora düzeyinde olmak üzere toplam 23 çalışma ile en çok 2019 yılında çalışıldığı görülmektedir. 2007 yılından önce bu konu ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca 2007 ile 2022 yılları arasında bazı (2008,2009,2011) yıllarda bu konu ile ilgili çalışma yapılmamıştır.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Kullanılan Yayınlar

Tablo 2.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Kullanılan Yayınlar

ÇALIŞILAN EĞİTİM SETLERİ	
Setler	f
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı	14
TİKA (Güneş) Türkçe Öğreniyoruz	1
Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı	14
Gazi Üniversitesi YTÖ İçim Türkçe Ders Kitabı	9
Yunus Emre Enstitüsü (Yedi İklim)	12
Gökkuşağı	3
TİKA Orhun YTÖ İçin Türkçe Eğitim Seti	3
Pratik Türkçe ve Türkçe Alıştırma Kitabım	1
Lale Türkçe	1
Yabancı Dilim Türkçe	1
Türkçe Yaşamak	1
İzmir Yabancılar İçin Türkçe	2
Türkçeye Yolculuk (Kesit Yayınları)	2
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe	1
Metropol Yayınları TÖMER YTÖ İçin Türkçe Eğitim Seti	1
Yunus Emre Enstitüsü Çocuk Hikayeleri	1
Kolay Gelişim "Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitabı"	1
Altay Türkçe Öğreniyorum	1
Yunus Emre Türkçe Öğreniyorum	2
Yunus Emre Anadolu Hikayeleri	1

Bu araştırmanın örnekleminde olan çalışmalarda tablo 2'de belirtilen eğitim setleri incelenmiştir. Bu eğitim setleri içerisinde "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı", "Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı", "Yunus Emre Enstitüsü (Yedi İklim)", "Gazi Üniversitesi YTÖ İçim Türkçe Ders Kitabı" daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Kültür Konusunda Yapılan Çalışmaların Dil Seviyeleri

Tablo 3.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Kültür Konusunda Yapılan Çalışmaların Dil Seviyeleri

ÇALIŞILAN SEVİYELER	
Seviye	Sayı
A1	17
A2	16
B1	15
B2	15
C1	12
C2	4

Araştırma bulgularına göre tablo 3'te görüldüğü üzere en çok (17) A1 seviyesinde en az (4) ise C2 seviyesi çalışılmıştır.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmaların Bilim Dalları ile İlişkisi

Tablo 4.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmaların Bilim Dalları ile İlişkisi

Temel Eğitim ABD	1
Türkçe ve Sosyal Bilimler	56
Türkiyat Araştırmaları	3
Türk Halk Bilimi	2
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	6
Türk Dili Ve Edebiyatı	9
Fransız Dili	1

Tablo 4'te görüldüğü üzere çeşitli bilim dallarında yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel aktarımla ilgili çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. "Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı" en çok (56) çalışmayı yapmıştır.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Kültür Konusunda Yapılan Çalışmaların Yöntemleri

Tablo 5.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Kültür Konusunda Yapılan Çalışmaların Yöntemleri

Tarama
Deneysel
Tarihsel
Betimsel
Doküman Analizi
Eylem
Fenomenolojik Desen
Etnografya

Tablo 6.

İncelen Tezler

İNCELENEN TEZLER	
1) Yabancılara Türkçe öğretiminde faydalanılan kitapların kültürel unsurların aktarımı açısından değerlendirilmesi	Fatma Burcu Bayraktar, 2015
2) Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma	Meriç Akpınar, 2010
3) Türk Masallarının yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metni olarak uyarlanması	Ali Özdin, 2020
4) Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin kültür aktarımına katkısı	İsmail Demirtaş, 2021
5) Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında Kemalettin Çalık'ın Piri Reis adlı eserinin B1 seviyesinde sadeleştirilmesi	Zehra Yazok, 2020
6) Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımının başka bir boyutu	Zehra Gülle, 2019
7) Nasreddin hoca fıkralarının yabancılara Türkçe Öğretiminde okuma olarak düzenlenmesi	Ayşe Tuğçe Özet, 2019
8) Dîvânu Lugâti't-Türk'te yer alan atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımına katkısı üzerine bir değerlendirme	Aral Gence Öztürk, 2015
9) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Mustafa Orakçı'nın 'Levent Çanakkale'de' adlı kitabının metinsellik ölçütlerine göre sadeleştirilmesi	Hanife Güney, 2022
10) Aytül Akal'ın 'kızım, ben çocukken…' adlı kitabının yabancılara Türkçe öğretimi a1-a2 seviyesi bağlamında sadeleştirilmesi	Ali Atalay, 2021

11) Yabancılara Türkçe öğretiminde Türk ninnilerinin değerler aktarımında kullanımı.	Hilal Sarı, 2021
12) Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Peyami Safa'nın öykülerinin A2 seviyesine uyarlanması	Adem Kutlu, 2021
13) Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında Ömer Seyfettin'in bazı hikâyelerinin B1 seviyesine uyarlanması	Yunus Yılmaz, 2021
14) Yabancılara Türkçe öğretimi için Sait Faik Abasıyanık'ın 'Birtakım İnsanlar' adlı hikâyesinin B1 seviyesine sadeleştirilmesi	Sevgi Ay, 2020
15) Tarihsel metinlerin yabancılara Türkçe öğretiminde materyal geliştirme açısından incelenmesi (Dede Korkut örneği)	Oğuzhan Oğuztürk, 2019
16) Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımında Nasreddin Hoca fıkralarının b2 seviyesinde değerlendirilmesi	Elif Turgut Yeşilyurt, 2019
17) Yabancılara Türkçe öğretiminde Sabahattin Ali'nin apartman ve Köpek isimli hikâyelerinin a1-a2 seviyesine uygun sadeleştirme çalışması	Zeynep Kaymaz, 2018
18) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin hikâyeleri ile öğretimi.	Şerife Evsen, 2022
19) Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarının kültürel farkındalık oluşturma açısından incelenmesi	Onur Er, 2015
20) Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki kalıp sözlerin karşılaştırmalı incelenmesi	Nahide Arslan, 2016
21) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Tv Dizisi Kullanmanın Atasözü ve Deyim Öğretmedeki Etkisi (Aslan Ailem Tv Dizisi Örneği)	Yahya Sezen, 2020
22) Yabancılara Türkçe öğretiminde Halide edip Adıvar'ın himmet çocuk hikâyesinin b1-b2 düzeyinde sadeleştirilmesi ve etkinlik hazırlanması	Fatma Aktan, 2019
23) Yabancılara Türkçe öğretiminde metin uyarlama ve Memduh Şevket Esendal'ın 'Pazarlık' hikayesinin a2 seviyesine göre uyarlanması	Selin Asya Yaşar, 2019
24) Türk destanlarının yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak metne uyarlanması.	Nazlı Nur Kaya, 2019
25) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanan kitap setlerinde yer alan değerler üzerine bir inceleme	Hasan Aksoy, 2015
26) Türkçe öğretimi hedefiyle yazılan Türkçe Yaşamak B2 ders kitabı ve çalışma kitabı okuma metinlerinin kültür aktarımı açısından incelenmesi	Türkan Karadayı Ayten, 2022
27) Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının kültüremler açısından değerlendirilmesi	Hassan Mansour Hassan İbrahim Mohamed, 2022
28) Yabancı dil olarak Türkçe ve Sırpçanın öğretimine yönelik hazırlanmış ders kitaplarındaki kültürel unsurların karşılaştırmalı incelenmesi	Maja Milosavljevıc, 2022

29) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde film kullanımının yabancı öğrencilerin konuşma becerisine etkisi	Emre Furkan Özdemir, 2021
30) Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel unsurların kullanımı: Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği (C1 – C2 seviyesi)	Mete Almalı, 2019
31) Yabancılara Türkçe öğretiminde refik Halit Karay'ın eskici ve testi adlı hikâyelerinin A2 seviyesine uyarlanması	Hasan Yayan, 2019
32) Yabancılar için Türkçe İstanbul (İstanbul Turkish for Foreigners Course Book) ve Yedi İklim orta seviye ders kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi.	Filiz Ördek, 2019
33) Yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyalleri ile desteklenmiş halk anlatılarının kültür öğrenimi ve dil becerileri gelişimi üzerindeki etkisi	Mülkiye Ezgi İskender, 2019
34) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı: (A1-A2 Düzeyi)	Esra Sayid Açıkgöz, 2018
35) Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Kuyruklu Yıldız altında bir izdivaç romanı ve Peyami Safa'nın Dokuzuncu Hariciye Koğuşu romanının Türkçe A1-A2 seviyesine	Dilek Ebru Mazlum, 2014
36) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinlerin B1 düzeyine uyarlanması: Eskici örneği	Rümeysa Süner, 2018
37) Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerde değer aktarımı referanslarının yeri	Oğuzhan Karaku, 2018
38) Yabancılara Türkçe öğretiminde Sait Faik Abasıyanık'ın hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uyarlanması	Hilal Gürler, 2017
39) Yedi iklim2 Türkçe öğretim seti B1, B2 ve C1 seviyesi ders kitaplarındaki metinlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı açısından incelenmesi	Gülce Doğan, 2016
40) Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin'in Kaşağı ve Perili Köşk adlı hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uyarlanması	Adem Kutlu, 2015
41) Yeni Türk edebiyatı metinlerinin A1-A2 düzeyine uyarlanması ve çalıkuşu örneği	Ozan Yıldırım, 2013
42) Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında Kemalettin Çalık'ın Piri Reis adlı eserinin b1 seviyesinde sadeleştirilmesi	Zehra Yazok, 2020
43) Metropol yayınları TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim seti (A1-A2) ders kitabının yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı bağlamında incelenmesi	Metin Uygun, 2022
44) Türkiye'deki bir geçici barınma merkezinde Suriyeli çocukların yaşamı: İlkokul eğitimi üzerine etnografik bir çalışma	Mehmet Fansa, 2021

45) Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü Türkçenin kelime sıklığını belirleme çalışması ve günlük hayatta kullanılan diyalogların derlenmesi	Hakan Dökmeci,2022
46) Araplara Türkçe öğretimi: Günlük konuşma kılavuzu örneği	Görkem Yılmaz Tutku, 2019
47) Türk masallarının yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metni olarak uyarlanması	Ali Özdin, 2020
48) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel aktarım açısından türkülerin önemi	Sıla Türkay Yavuzel, 2020
49) Yabancılara Türkçe öğretiminde filmlerin kullanımı (Selvi Boylum al yazmalım filmi örneği)	Mahmut Delen, 2016
50) Yabancılara Türkçe öğretiminde film kullanımının öğrencilerin anlama becerisine etkisi	Büşra Dursun,2017
51) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde film kullanımının yabancı öğrencilerin konuşma becerisine etkisi	Emre Furkan Özdemir, 2021
52) Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü Türkçenin kelime sıklığını belirleme çalışması ve günlük hayatta kullanılan diyalogların derlenmesi	Hakan Dökmeci, 2022
53) Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma.	Meriç Akpınar, 2010
54) Yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi film kullanımına ilişkin öğretici görüşlerinin incelenmesi	Mehmet Veysi Erdem, 2019
55) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere deyim ve atasözlerinin aile kavramı üzerinden öğretilmesi	Arzu Gümüşhan, 2019
56) Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi kitaplarında deyim ve atasözlerinin kullanımına ilişkin bir inceleme (Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği)	İkbal Akkar, 2021
57) Somut olmayan kültürel miras ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı	Can Akcaoğlu, 2017
58) Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının söz varlığı açısından değerlendirilmesi: yunus emre enstitüsü çocuk hikâyeleri dizisi örneği (A1-A2)	Burcu Bilgin, 2020
59) Kültürel yaklaşımın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve öğrenci görüşleri	Himmet Sarıtaş,2014
60) Yabancılara Türkiye Türkçesi öğretiminde kültürlerarası yaklaşımdan hareketle metinlerin incelenmesinde dikkat edilecek noktalar	Ahmet Demir, 2010
61) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde dramanın rolü	Nurkan Açıkgöz, 2019

62) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası yaklaşıma dayalı edebî metin kullanımı: C1 seviyesi	Semih Alper Dündar, 2021
63) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim odaklı yaklaşım uyarınca metin çalışmaları	Filiz Pehlivan, 2007
64) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fıkraların önemi	Semanur Altınay, 2021
65) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ‘’Keloğlan’’ çizgi filminin kültürel etkileşim ögesi olarak incelenmesi	Begüm Sultan Önsal, 2020
66) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiire kültürel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım	Özge Seçkin Polat, 2012
67) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kısa filmlerin kültürel unsurlar açısından incelenmesi	Halil İbrahim Elsıkma, 2019
68) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ‘kolay gelsin’ ve ‘İstanbul’ ders kitaplarında kültürlerarası öğrenme (Düzeltilmiş tez)	Halil Ummak,2018
69) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Kültür Aktarımı Aracı Olarak Kalıp Sözler	Semra Bayraktar, 2019
70) Kültürel ögeler açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaynak incelemesi: Türkçeye Yolculuk B1-B2 ve Altay Türkçe öğreniyorum B1-B2 örnekleri	Fitnat Kılıç, 2019
71) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (A1-A2 düzeyi)	Oya Özgat Tatan, 2018
72) Kültürlerarası iletişim kapsamında yabancı dil öğretim yolu ile kültür aktarımı ve duyarlılık kazanımı: Örnek kitap incelemesi	Didar Özyurt Gülen, 2019
73) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Türkçe öğreniyorum seti (A1-A2 düzeyi)	Kübra Duran, 2022
74) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde halk inanışlarının yeri	Mine Akdemir, 2021
75) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: b1 dil düzeyi model önerisi	Aslı Fişekçioğlu, 2019
76) Yedi iklim yabancı dil olarak Türkçe setindeki kültürel varlığın incelemesi	Büte Akkoyunlıu, 2019
77) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür ögelerinin aktarımına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri ile ders kitaplarının incelenmesi	Betül Koparan, 2019
78) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne ait değerlerin aktarılması amacına yönelik yazma ve okuma becerilerine dayalı materyal tasarım	Burcu Demircan, 2016
79) Yabancı dil olarak Türkçe ve Korece öğretim kitaplarının kültürel unsurlar açısından incelenmesi	

80) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Anadolu hikâyeleri adlı metinlerin kültür aktarımı açısından değerlendirilmesi	Elif Nebil Sancar, 2021
81) Yeni Hitit dil öğretim seti ile yedi iklim dil öğretim setinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı açısından karşılaştırılması	Pelin Sever, 2019
82) Yedi iklim Türkçe öğretim seti B1, B2 ve C1 seviyesi ders kitaplarındaki metinlerin yabancılara türkçe öğretiminde kültür aktarımı açısından incelenmesi	Gülce Doğan, 2016

Sonuçlar

- İlk bulgularda kültür aktarımı hususunda daha çok "Türk eserlerini uyarlama ve sadeleştirme" çalışmalarının sıklığı göze çarpmıştır.
- Dil seviyeleri olarak daha çok A2 ve B1 düzeylerinde çalışılmış; öğretim seti ve ders kitapları olarak en çok Gazi, İstanbul, Hitit ve Yunus Emre setleri ile çalışıldığı tespit edilmiştir
- Bu alanda en çok Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında çalışılmış olduğu görülse de Yabancılara Türkçe Öğretimi adına Halkla İlişkiler ve Tanıtımı Ana Bilim Dalı gibi bölümlerde yapılmış olan çalışmalara da rastlanmıştır
- Bu alanda doktora tezlerinin azlığı dikkat çekmekte olup daha çok yüksek lisans tezi düzeyinde çalışmalar yapıldığı gözlenmiştir.
- 2015 yılı itibariyle yapılan tez çalışmaların sayısında artışlar gözlenmiştir.

Öneriler

- Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında kültür unsuru dışında yapılan çalışmaların betimlenmesi.
- Türkçe öğretimi alanında da kültür unsuru çalışmalarının yapılması.
- Dil öğretimi dışında uyum sürecinde de kültürün önemini anlatan çalışmaların yapılması.
- Kültür aktarımı hususunda ‘Eser sadeleştirmeleri’ dışında da çalışmaların yapılması.
- Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında tüm dil seviyelerinde çalışmaların artması.
- Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Programında ‘Kültür Aktarımı’ hususunda kabul edilen diğer ayrıntıların da (müzik, yemek, filmler, milli ve dini bayramlar vb.) Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullanılması ve bunlar üzerine de lisansüstü çalışmaların yapılması.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Kaplan, M. (2014). *Kültür ve dil.* İstanbul: Dergah Yayınları.

Ortaokul Öğrencilerinin Öz-düzenleme Düzeyleri

Melek KARACA
Bağımsız Araştırmacı

Oktay BEKTAŞ
Erciyes Üniversitesi

Özet

Öz-düzenleme öğrenmede bilişsel, davranışsal ve çevresel koşulların birlikte değerlendirildiği süreçleri içerir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmış ve bu düzeyin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yönteminin kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında üç ayrı ortaokulun farklı kademelerinde öğrenin gören toplam 1.100 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri "*Fen Bilimlerine Yönelik Öz-düzenleme Ölçeği*" ile toplanmış, SPSS.25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenlemelerinin yüksek düzeyde olduğu, bu düzeyin cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılaştığı; sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Boylamsal ve karma araştırma yöntemine dayalı araştırmalarla elde edilen sonuçlar genişletilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öz-düzenleme, sosyal bilişsel kuram, fen eğitimi

Giriş

Öğrenme kavramı duygu, düşünce ve davranışları içermektedir. Anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla nelerin iyileştirilmesi gerektiğini tespit edebilmemiz ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerini belirlememiz gerekecektir. Öğrenmenin çevredeki bireyleri gözlemleyerek gerçekleştiği düşünüldüğünde, bireylerin öğrenme ihtiyaçları, öğrenmelerini istedikleri zaman sağlama ve düzenleme ihtiyacı, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır (Turan ve Sayek, 2006). Öz-düzenleme teorileri, insanların hedeflerine ulaşma olasılıklarını nasıl değerlendirdikleri ve hedeflerine ulaşmamalarına neden olan faktörleri ele alır (Newman ve Newman, 2020). Sosyal bilişsel kurama dayalı olan Zimmerman'ın (1998) öz-düzenleme modeli, öğrenmede bilişsel, davranışsal ve çevresel koşulları birlikte değerlendirir. Ön düşünme, performans/iradesel kontrol ve öz yansıtma evrelerinden oluşan bu model, öğrenenlerin öğrenme sürecinin her aşamasında kendi öğrenme deneyimlerini ve kazanımlarını sürekli olarak değerlendirip çıkarımlarda bulunduğu öğrenilebilen döngüsel bir yapıyı ifade etmektedir. Görev analizi ve öz motivasyonel inançlar kategorilerini içeren ön düşünme evresinde birey, kendinden beklenen görevin özelliklerini analiz eder, bunlara göre hedef belirleyip stratejik planlar yapar. Bu aşamada öz-yeterlik inancı, sonuç beklentisi, değer verme, hedef yönelimi devreye girer. Öz kontrol ve öz gözlem kategorilerinden oluşan performans/iradesel kontrol evresinde ise birey, belirli bir etkinliği nasıl yapacağına karar verir, zihninde canlandırır, göreve odaklanarak görevi gerçekleştirmek için strateji geliştirir ve performansını en üst dizeye çıkartmaya çalışır. Öz yargı ve öz tepki kategorilerinden oluşan öz yansıtma evresinde birey ortaya koyduğu performansı ilk evrede belirlediği standartlarla karşılaştırır, bu karşılaştırmadan elde ettiği çıkarımlarla davranışlarını yeniden düzenler. Öz-düzenleme aşamaları dikkate alınarak yapılan araştırmalar, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeyi eğitimin nihai hedeflerinden biri olarak tanımlamaktadır (Boekaerts, 1997).

Eğitim literatüründe yapılan araştırmalar, öz-düzenleme süreçlerinin öğrencilerin öz-yeterlik ve epistemolojik inançları, üst bilişsel düşünme, çalışma ve problem çözme becerileri, motivasyonu ve akademik başarısı üzerindeki olumlu etkisine dair ikna edici kanıtlar sağlamıştır (Muijs & Bokhove, 2020; Tee et al., 2021). Çalışmalar öğrenme açısından kilit role sahip olan öz-düzenleme becerilerinin erken çocukluk döneminde daha hızlı geliştiğini göstermektedir (McClelland ve Cameron, 2012). Eğitim ve gelişim psikolojisi alanında yapılan araştırmalar, çocukların okula başlamadan önce temel öz-düzenleme kapasitelerini geliştirdiklerine dair sonuçlar ortaya koymuştur (Perry, 2019). Öte yandan, hızı azalsa bile yaşam boyu öğrenmeyi konu alan çalışmalar bireyin öz-düzenleme becerilerini öğrenmeye, geliştirmeye yaşam boyu devam ettiğini göstermiştir. Çocuğun ilk öğrenme çevresi aile ile başlayan bu öğrenme süreci, okul hayatının yaşamına girmesiyle yeni bir ivme kazanır. Aile ortamında, anne ve babalar çocuğa rol model olarak, dönütler vererek çocuğun öz-düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilirler. Anne ve baba özelliklerinin (ekonomik durum, eğitim düzeyi, sosyokültürel geçmiş gibi) yanı sıra cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerin de öğrencilerin öz-düzenleme gelişimi üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Gao et al., 2021; Xie ve Li, 2022). Buna ek olarak, anne ve babaya ait özelliklerin ebeveyn başlığı altında tek bir değişken olarak ele alındığını görmekteyiz. Ringoot ve arkadaşları (2021), babaların çocuklarının sosyal gelişiminde benzersiz bir rol oynayacaklarını bildirmiştir, ancak şimdiye kadar yapılan çalışmalar öncelikle annelere odaklanmıştır. Bununla birlikte, öz-düzenleme üzerine yapılan çalışmalarda babalar hala nispeten az ilgi gördüğünden ve çalışmaların büyük çoğunluğu anne ve baba arasında ayrım yapmadığından, belirli anne ve baba etkileri hakkında çok az şey bilinmektedir. Augustine ve arkadaşları (2022) anne ve

babanın ayrı ayrı ve birlikte, öz-düzenleme gelişimi üzerinde daha fazla ve farklı düzenleyici etkilere sahip olacağını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada da ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmış ve bu düzeyin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşır mı?
3. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşır mı?
4. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeyleri anne eğitim düzeyine göre farklılaşır mı?
5. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeyleri baba eğitim düzeyine göre farklılaşır mı?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeylerini belirlemeyi ve demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışmada nicel araştırma yönteminin kesitsel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu model, katılımcıların herhangi bir zamanda herhangi bir konudaki görüşlerini, bilgi, endişe, tutum, beceri ve inançlarını belirlemek için kullanılmaktadır (Fraenkel ve ark, 2012).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Kayseri Melikgazi İlçesi 3, 5 ve 7. Bölgelerdeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü, araştırmadan elde edilen sonuçların dış geçerliliğini ve genellenebilirliğini artırmak için erişilebilir evrenin % 10'u ve veri toplama araçlarındaki madde sayısının 10 katı kuralı dikkate alınarak belirlenmiştir (Fraenkel ve ark., 2012). Dolayısıyla, çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında üç ayrı ortaokulun farklı kademelerinde öğrenin gören toplam 1.100 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, yazarlar tarafından geliştirilen "*Fen Bilimlerine Yönelik Öz-düzenleme Ölçeği*" ile toplanmıştır (Karaca ve Bektaş, 2022). Bandura'nın (1971) sosyal bilişsel kuramını temel alan Zimmerman'ın (1986) öz-düzenleme modeline dayalı olarak hazırlanmış bu ölçek, üç boyut ve 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine ek olarak, öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerini belirlemeye yönelik demografik bilgiler içeren sorular da sorulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri Kayseri ilinin merkez ilçesi olan Melikgazi'de yer alan farklı sosyoekonomik düzeylere sahip üç bölgede yer alan üç ortaokuldan elde edilmiştir. Öncelikle bu bölgelerdeki ortaokul sayısı ve toplam öğrenci sayısı belirlenmiştir. Daha sonra ulaşılabilir evrenin %10'u hesaplanmış, eğitim ve öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ölçek yazarlar tarafından uygulanmıştır. Elde edilen veriler soruların objektif cevaplanma durumuna göre el ile ayıklamış, Excel programına girilerek kayıp veri oranının % 5'in altında olup olmadığı kontrol edilmiş, veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Veri Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler, SPSS.25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın birinci problemine cevap vermek için ortalama hesaplanmış ve kritik puan aralıkları belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen en az (minimum) puan 26, en çok (maksimum) puan 130 olarak bulunmuştur. Burada değer aralığını belirlemek için maksimum değerden minimum değer çıkarılarak elde edilen puan likert sayısına (5) bölünmüştür ((130-26/5= 20,8). Çıkan sonuç (20,8) en düşük puana (26) eklenerek en yüksek puana (130) doğru derecelendirilmiştir. Öğrencilerin düzeyleri çok düşükten çok yükseğe doğru sınıflandırılmıştır (26-46,8= çok düşük, 46,8-67,6=düşük 67,6-88,4=orta, 88,4-109,2= yüksek, 109,2-130=çok yüksek).

İkinci problem bağımsız örneklemler t testi; üçüncü, dördüncü ve beşinci ise one-way ANOVA yapılarak cevaplanmıştır. Her iki analiz de birbirinden bağımsız örneklemlerin belirli bir değişken bakımından birbirinden farklı olup olmadığını test etmek için uygulanır (Pallant, 2020). Her bir boyut için cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeylerine göre puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırıldığı için bu analizler tercih edilmiştir.

Bulgular

Belirlenen kritik değer aralıkları dikkate alındığında, ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme puan ortalamalarının 103,02 olduğu belirlenmiştir. Bu değer 88,4-109,2=yüksek kritik puan aralığında bulunmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeylerinin istatistiksel olarak cinsiyete anlamlı bir fark taşıdığı (p=,00); puan ortalamaları karşılaştırıldığında bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu (kız=4,14; erkek=3,79) tespit edilmiştir.

Tablo 1.

Cinsiyet Değişkeni t testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Significant değeri
Kız	548	4,14	,00
Erkek	552	3,79	,00

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı (p=,116) belirlenmiştir. Nitekim sınıf düzeyine göre ortalama değerlerin birbirine oldukça yakın ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2.

Sınıf düzeyi değişkeni ANOVA sonuçları

Sınıf Düzeyi	Ortalama	Levene Testi	ANOVA
5	104,94		
6	100,96	,608	,116
7	104,02		
8	102,58		

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaştığı (p=,032); bu farklılığın üniversite mezun anneler lehine olduğu (ortalama= 105,45) belirlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3.

Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	Ortalama	Levene Testi	ANOVA
Yok	95,05		
İlkokul	102,06		
Ortaokul	101,51	,168	,032
Lise	104,39		
Üniversite	105,45		
Lisansüstü	104,53		

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenleme düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaştığı (p=,00); bu farklılığın lisansüstü mezunu babalar lehine olduğu (ortalama=109,61) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.

Baba eğitim düzeyi değişkeni ANOVA sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	Ortalama	Levene Testi	ANOVA
Yok	95,12		
İlkokul	97,87		
Ortaokul	100,23	,011	,000
Lise	104,46		
Üniversite	105,73		
Lisansüstü	109,61		

Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler sonucunda, ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-düzenlemelerinin yüksek düzeyde olduğu, bu düzeyin cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılaştığı; sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zimmerman ve Martinez-Pons'a (1990) göre cinsiyet, öğrencilerin öz-düzenleme davranışlarını etkileyebilir. Bununla birlikte, öz-düzenleme gelişimindeki cinsiyet değişkenini araştıran çalışmaların sonuçlarının tutarsız olduğunu söyleyebiliriz. Kızların ve erkeklerin öz-düzenleme davranışını kullanmalarında farklılıklar olduğunu bildiren çok sayıda çalışma olmasına rağmen (Ablard ve Lipschultz 1988; Cleary ve Chen 2009), bazı araştırmacılar bu farklılıkların erkek ve kız öğrencilerin ölçeklere verdikleri ön yargılı cevaplardan kaynaklandığını ve gerçekte var olmadığını savunmaktadırlar. Bu nedenle, erkek ve kız öğrencilerin öz-düzenleme gelişimindeki farklılıkları hakkında kesin bir sonuca varmadan önce daha fazla deneysel araştırma yapılmasını öneriyoruz.

Araştırma literatürü, öğrencilerin öz-düzenleme gelişiminin erken yaşlardan itibaren desteklenmesini şiddetle tavsiye etmektedir (Thomas vd, 2022). Sosyal bilişsel kuram da bireyin yaşının öz-düzenleme gelişiminde önemli bir değişken olduğunu savunur. Araştırma sonuçlarımız, yaş ile ilişkili olabilecek sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öz-düzenleme düzeylerinin farklılaşmadığını gösterdi. Bunun nedeni, öz-düzenleme gelişiminin sosyal çevre, bireysel özellikler ve farklılıklar gibi faktörlerden etkilenmesi olabilir.

Piko ve Balázs (2012) ebeveynlik tarzlarının özellikle ergenlerin öz-düzenleme gelişiminde önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bizim araştırma sonuçlarımız da anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu gösterdi.

Öneriler

1. Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme düzeylerinin belirlendiği bu çalışma, boylamsal ve karma araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülüp elde edilen sonuçlar genişletilebilir.
2. Bu çalışmada kullanılan değişkenler dikkate alınarak öz-düzenleme yapısal eşitlik modeli geliştirilebilir.

Kaynakça

Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1988). Self-regulated learning in high achieving students: relations to advanced reasoning, achievement goal and gender. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 94-101. https://doi.org.10.1037/0022-0663.90.1.94

Augustine, D. A., Koss, K. J., Smith, E. P., & Kogan, S. M. (2022). The influence of family cohesion on self-regulation and anxiety problems among African American emerging adults. *Plos one, 17*(1), e0261687. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261687

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. NJ: General Learning Press, Morristown. In: NJ: General Learning Press, 1-46.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction, 7*(2), 161-186.

Cleary, T. J., & Chen, P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology, 47*(5), 291–314. https://doi.org.10.1016/j.jsp.2009.04.002

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.

Gao, Q., Bian, R., Wan, X., Wei, H., & Qiu, H. (2021). The influence of paternal and maternal parenting styles on adolescents' regulatory focus: a longitudinal study. *Current Psychology*, 1-11. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01569-y

Karaca, M., & Bektas, O. (2022). Self-regulation scale for science: A validity and reliability study. *International Journal on Social and Education Sciences, 4*(2), 236-256. https://doi.org/10.46328/ijonses.302

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child development perspectives, 6*(2), 136-142. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x

Muijs, D., & Bokhove, C. (2020). Metacognition and self-regulation: Evidence review. *Education Endowment Foundation*, 1-58.

Newman, B. M., & Newman, P. R. (2020). Self-regulation theories. in *Theories of Adolescent Development*, (pp. 213-243). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815450-2.00008-5

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge.

Perry, N. E. (2019). Recognizing early childhood as a critical time for developing and supporting self-regulation. *Metacognition and learning, 14*(3), 327-334. https://doi.org/10.1007/s11409-019-09213-8

Piko, B., & Balázs, F. (2012). Control or involvement? Relationship between authoritative parenting style and adolescent depressive symptomatology. European Child & Adolescent Psychiatry, 21, 149-155. https://doi.org/10.1007/s00787-012-0246-0

Ringoot, A. P., Jansen, P. W., Kok, R., van IJzendoorn, M. H., Verlinden, M., Verhulst, F. C., ... & Tiemeier, H. (2021). Parenting, young children's behavioral self-regulation, and the quality of their peer relationships. *Social Development*, 1-18. https://doi.org/10.1111/sode.12573

Tee, K. N., Leong, K. E., & Rahim, S. S. A. (2021). A self-regulation model of mathematics achievement for eleventh-grade students. *International Journal of Science and Mathematics Education, 19*(3), 619-637. https://doi.org/10.1007/s10763-020-10076-8

Thomas, V., Peeters, J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2022). Determinants of selfregulated learning practices in elementary education: a multilevel approach. *Educational Studies, 48*(1), 126-148. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1745624

Turan, S., & Sayek, I. (2006). Learner-centered approaches in medical education. *Hacettepe Journal of Medicine, 37*(3), 171-175.

Xie, S., & Li, H. (2022). Self-regulation mediates the relations between family factors and preschool readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 59*, 32-43. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.10.005

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary educational psychology, 11*(4), 307-313. https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist, 33*(2-3), 73-86. https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to selfefficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 51–59. https://doi.org.10.1037/0022-0663.82.1.51

Ortaokul Öğrencilerinin Rol Model Alma Algısı Düzeyleri

Melek KARACA
Bağımsız Araştırmacı

Oktay BEKTAŞ
Erciyes Üniversitesi

Özet

Rol model alma algısı iyi olan bireyler, doğru kaynağı tercih ederek nerede, ne zaman ve nasıl yardım alacaklarının farkındadırlar. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmış ve bu düzeyin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yönteminin kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında üç ayrı ortaokulun farklı kademelerinde öğrenin gören toplam 1.100 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri "*Rol Model Alma Algısı Belirleme Ölçeği*" ile toplanmış, SPSS.25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algılarının orta düzeyde olduğu, bu düzeyin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Rol model alma algısını etkileyen değişkenleri içeren yapısal eşitlik modeli geliştirilebileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Rol model, sosyal bilişsel kuram, fen eğitimi

Giriş

Sosyobilişsel öğrenme teorisi birey, davranış ve çevre arasında üçlü karşılıklı belirleyiciler ilkesine dayalıdır. Bireyin içinde bulunduğu potansiyel çevre, birey davranışlarına göre aktifleşir. Benzer potansiyel çevrede bulunan bireylerin algıladıkları aktif çevre farklılık gösterir (Bandura, 1989). Bandura'ya göre bireyin sosyal çevreyi nasıl algıladığı, öğrenmede uyarıcı ile tepki arasında bir ara değişkendir. Bu teoriye göre, insanlar bir uyarıcıya içinde bulundukları durumu yorumlayarak ve gözlemleyerek tepki verirler (Celen, 1999). Bu süreç, dolaylı öğrenmeyi de beraberinde getirir. Dolaylı öğrenme, insanların doğrudan deneyim yoluyla öğrenmenin yanı sıra başkalarını gözlemleyerek de öğrenebileceğini gösterir. Bandura'ya göre birçok davranış, başkalarının yaptıklarını gözlemleyerek ve model alarak gerçekleşir. Modelin özellikleri ile gözlemci arasındaki benzerlikler taklit edilen davranışın oranını arttırır. Sosyal öğrenme açısından öğrenenin modeli doğru algılaması kadar, doğru rol modeli seçmesi de önemlidir. Bandura'ya göre, bir rol model seçerken bireyin algılarını etkileyen birçok psikososyal faktör vardır. Bu nedenle model ve gözlemci arasındaki etkileşimlerde yaş, cinsiyet, karakter, benzerlik, statü gibi bazı temel özellikler dikkate alınmalıdır. Modelin özellikleri gözlemcinin özelliklerine ne kadar benzerse, gözlemci de modelin özelliklerine o kadar benzer davranışlar sergiler (Bryant ve Zimmerman, 2003).

Modelleyerek öğrenmenin bilincinde olan ve hangi bilgiyi, hangi kaynaktan, ne zaman, nasıl ve ne kadar öğrenmesi gerektiğini bilen bireyler yaşam boyu öğrenme serüvende avantaj elde edeceklerdir. Öğrenenin doğru kaynağa yönelmesi rol model kavramını akla getirmektedir. Rol model alma algısı iyi olan bireyler, aynı zamanda, nerede, ne zaman ve nasıl yardım alınacağını bilen ve nadiren rastgele seçimler yapan, farkındalığı yüksek bireylerdir. Başka bir deyişle rol model alma kavramı, fen öğretimi için gerekli yeterliklerden biridir ve fen eğitiminin amaçlarına doğrudan hizmet eder (MEB, 2018). Kişinin seçtiği rol model amacı ile ne kadar örtüşürse model o kadar etkilidir (Lockwood vd., 2002). Modele duyulan hayranlık, sosyal statü, cinsiyet, meslek ve yaş gibi demografik özelliklerin yanı sıra basit, açık, dikkat çekici, onaylanan veya ödüllendirilen davranışların modellenme olasılığı daha yüksektir (Cengiz, 2019).

Eğitimin amaçlarına ulaşma açısından önemli olan rol model alma algısı ile ilgili alanyazında özellikle son yıllarda yapılan çalışmaların arttığını görmekteyiz. Örneğin, Özbalci ve arkadaşları (2021) çalışmalarında, etkinliğe katılan 16 özel gereksinimli öğrencinin yarısının, kendilerine bakan rol modelin mesleğine ilgi duyduğunu ve ihtiyaçlarına uygun iş başında eğitim almak için girişimcilik becerileri gösterdiğini ortaya koymuştur. Wheeler ve Hall (2021), kırsal topluluklarda kız çocuklarında STEM katılımını keşfetmeyi araştırdıkları çalışmada, sosyal çevrelerindeki rol model eksikliği nedeniyle kız öğrencilerin STEM'den geri kaldıklarını rapor ettiler. Fung ve Chung (2021) sosyal ustalık motivasyonunun farklı yönlerinin kız ve erkek çocukların kelime dağarcığı ve öz-düzenleme becerileri ile ilgili olabileceğini ve ebeveyn tepkisinin özellikle erkeklerin sosyal ustalık motivasyonunu ve öz-düzenlemesini şekillendirebileceğini belirtmişlerdir. Seçilen rol modeller çocukların karakterini, kariyer seçimlerini, akademik hedeflerini ve kimlik oluşumunu etkiler (Dix vd., 2010). Dolayısıyla bireyin nasıl rol model seçtiğini anlayabilmek için rol model aldığı kişiyi nasıl algıladığının belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar rol model belirlemede cinsiyet, yaş/sınıf düzeyi, ebeveyn özelliklerinin etkisini göstermiştir (Gao vd., 2021; Kearney & Levine, 2020; Pell vd., 2022).

Dolayısıyla bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmış, aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeyleri cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
3. Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterir mi?
4. Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeyleri anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterir mi?
5. Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeyleri baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterir mi?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeylerini belirlemeyi ve demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışmada nicel araştırma yönteminin kesitsel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Kesitsel tarama modelinde ise amaç taranan olgunun herhangi bir andaki durumunu tanımlamaktır (Fraenkel ve Wallen, 2008).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Kayseri Melikgazi İlçesi 3, 5 ve 7. Bölgelerdeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü, araştırmadan elde edilen sonuçların dış geçerliliğini ve genellenebilirliğini artırmak için erişilebilir evrenin %10'u ve veri toplama araçlarındaki madde sayısının 10 katı kuralı dikkate alınarak belirlenmiştir (Fraenkel vd., 2012). Dolayısıyla, çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında üç ayrı ortaokulun farklı kademelerinde öğrenin gören toplam 1.100 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, birinci yazarın doktora tez çalışması kapsamında geliştirilen "*Rol Model Alma Algısı Belirleme Ölçeği*" ile toplanmıştır (Karaca, 2021). Bandura'nın (1971) sosyal bilişsel kuramına dayalı olarak hazırlanmış bu ölçek, üç boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Formda ölçek maddelerine ek olarak, öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerini belirlemeye yönelik demografik bilgiler içeren sorular da sorulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri Kayseri ilinin merkez ilçesi olan Melikgazi'de yer alan farklı sosyoekonomik düzeylere sahip üç bölgede yer alan üç ortaokuldan elde edilmiştir. Öncelikle bu bölgelerdeki ortaokul sayısı ve toplam öğrenci sayısı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden öğrenilmiştir. Daha sonra ulaşılabilir evrenin %10'u hesaplanmış, eğitim ve öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ölçek yazarlar tarafından 1200 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler soruların objektif cevaplanma durumuna göre el ile ayıklamış, 100 öğrenci elenmiştir. Veriler Excel programına girilerek kayıp veri oranının %5'in altında olup olmadığı kontrol edilmiş, veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Veri Analizi

Veriler, SPSS.25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Birinci probleme cevap vermek için ortalama hesaplanmış ve kritik puan aralıkları belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen en az (minimum) puan 30, en çok (maksimum) puan 150 olarak bulunmuştur. Burada değer aralığını belirlemek için maksimum değerden minimum değer çıkarılarak elde edilen puan likert sayısına (5) bölünmüştür ((150-30/5= 24). Çıkan sonuç (24) en düşük puana (30) eklenerek en yüksek puana (150) doğru derecelendirilmiştir. Öğrencilerin düzeyleri çok düşükten çok yükseğe doğru sınıflandırılmıştır (30-54= çok düşük, 54-78=düşük 78-102=orta, 102-126= yüksek, 126-150=çok yüksek).

İkinci problem bağımsız örneklemler t testi; üçüncü, dördüncü ve beşinci ise tek yönlü ANOVA analizi yapılarak cevaplanmıştır. Rol model alma algı düzeyleri için cinsiyet, anne ve baba eğitim durumlarına göre puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırıldığı için bu analizler tercih edilmiştir.

Bulgular

Belirlenen kritik değer aralıkları dikkate alındığında, ortaokul öğrencilerinin rol model alma algıları puan ortalamalarının 95,54 olduğu belirlenmiştir. Bu değer 78-102=orta kritik puan aralığında bulunmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeylerinin istatistiksel olarak cinsiyete göre anlamlı bir fark taşıdığı (p=,00); bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu (kız=3,86; erkek=3,56) belirlenmiştir.

Tablo 1.

Cinsiyet Değişkeni t testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Significant değeri
Kız	548	3,86	,000
Erkek	552	3,56	

Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaştığı (p=,011); bu farklılığın sekizinci sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2.

Sınıf Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları

Sınıf Düzeyi	Ortalama	Levene Testi	ANOVA
5	95,54	,292	,011
6	92,10		
7	96,67		
8	97,26		

Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaştığı (p=,00); farklılığın üniversite mezunu anneler lehine olduğu (ortalama= 98,79) belirlenmiştir.

Tablo 3.

Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	Ortalama	Levene Testi	ANOVA
Yok	86,70	,069	,000
İlkokul	94,08		
Ortaokul	93,80		
Lise	97,33		
Üniversite	98,79		
Lisansüstü	91,58		

Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaştığı (p=,00); bu farklılığın lisansüstü mezunu babalar lehine olduğu (ortalama=101,72) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.

Baba eğitim düzeyi değişkeni ANOVA sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	Ortalama	Levene Testi	ANOVA
Yok	85,16		
İlkokul	91,41		
Ortaokul	93,44	,041	,000
Lise	96,24		
Üniversite	98,31		
Lisansüstü	101,72		

Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler sonucunda, ortaokul öğrencilerinin rol model alma algılarının orta düzeyde olduğu, bu düzeyin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, sosyal bilişsel kuramın ve rol modelin çocukların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimine etkisini gösteren alanyazındaki önceki çalışmaların sonuçlarıyla tutarlıdır. Toplumun cinsiyet algısına göre rol model tercihlerinin değiştiğini (Porter ve Serra, 2020) ya da cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini rapor eden çalışmalar bulunmaktadır (Kenneth Jones ve Hite, 2020). Cinsiyet değişkenini konu alan çalışmaların sayısı fazla olmakla birlikte, çalışmalar rol model kavramı üzerine daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir (Lindberg, 2020). Araştırmamızın sonuçları, sosyal bilişsel kuramın ön gördüğü şekilde öğrenci yaşının/sınıf düzeyinin rol model alma algı düzeyini etkilediğini göstermiştir. Ebeveynlerin rol model özelliklerinin ve çocuklarında yaratabilecekleri etkinin farkında olmaları, eğitim düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir. Araştırmamız sonucunda, eğitim düzeyi üniversite veya lisansüstü ailelerin çocuklarının rol model alma algılarının daha iyi olduğunu ispatlamıştır.

Modele duyulan hayranlık, sosyal statü, cinsiyet, meslek ve yaş gibi demografik özelliklerin yanı sıra basit, açık, dikkat çekici, onaylanmış veya ödüllendirilmiş davranışlar daha çok modellenmektedir (Buyukalan Filiz, 2014; Kan, 2014). Rol modeller, tavsiye, danışmanlık veya ortak katılımla öğrenme sürecine aktif olarak katılarak bir bireyi doğrudan etkileyebilir (van Auken vd., 2006). Bu nedenle özellikle küçük yaştaki öğrencilerin sosyal çevrelerindeki doğru rol modelleri tercih etmeleri ve bu rol modelleri doğru algılamaları önemli hale gelmektedir.

Öneriler

1. Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algı düzeylerinin belirlendiği bu çalışma lise, üniversite gibi kademelere genişletilebilir.
2. Rol model alma algısını etkileyen değişkenleri içeren yapısal eşitlik modeli geliştirilebilir.
3. Nicel araştırmada elde edilen uç değerlerle nitel araştırma kapsamında görüşmeler gerçekleştirilerek karma araştırma yöntemiyle daha kapsamlı ve derin sonuçlar elde edilebilir.

Kaynakça

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. NJ: General Learning Press, Morristown. In: NJ: General Learning Press, 1-46.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist, 44*(9), 1175-1184. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.9.1175

Bryant, A. L., & Zimmerman, M. A. (2003). Role models and psychosocial outcomes among African American adolescents. *Journal of Adolescent Research, 18*(1), 36–67. https://doi.org/10.1177/0743558402238276

Buyukalan Filiz, S. (2014). *Learning and teaching theories and approaches*. Ankara: Pegem Academy.

Celen, N. (1999). *Learning psychology theories*. Image Bookstore, Ankara.

Cengiz, B. (2019). *The effect of using self-regulated learning strategies in primary school fourth-grade science lessons on students' problem-solving skills, academic anxiety, academic self-efficacy, science motivation, and course achievement.* Unpublished master's thesis, Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul.

Dix, S., Phau, I. ve Pougnet, S. (2010). "Bend it like Beckham": the influence of sports celebrities on young adult consumers. *Young Consumers, 11*(1), 36-46. https://doi.org/10.1108/17473611011025993

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York, NY: McGraw Hill.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.

Fung, W. K., & Chung, K. K. H. (2021). The roles of social mastery motivation and parental response in preschoolers' vocabulary knowledge and self-regulation. *Early Child Development and Care, 191*(1), 21-35, https://doi.org.10.1080/03004430.2019.1596902

Gao, Q., Bian, R., Wan, X., Wei, H., & Qiu, H. (2021). The influence of paternal and maternal parenting styles on adolescents' regulatory focus: a longitudinal study. *Current Psychology*, 1-11. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01569-y

Kan, A. (2014). Albert Bandura and social learning theory. S. F. Buyukalan (Ed.), in *Learning and teaching theories and approaches* (pp. 76- 95). Ankara, Pegem Publications.

Karaca, M. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin rol model alma algıları ile fen bilimlerine yönelik öz-düzenlemeleri arasındaki ilişki*. Ulusal Tez Merkezi, Doktora Tezi, (Tez No: 654437).

Kearney, M. S., & Levine, P. B. (2020). Role Models, Mentors, and Media Influences. *The Future of Children, 30*(1), 83-106. https://www.jstor.org/stable/27074976

Kenneth Jones, L., & Hite, R. L. (2020). Who wants to be a scientist in South Korea: assessing role model influences on Korean students' perceptions of science and scientists. *International Journal of Science Education, 42*(16), 2674-2695. https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1829158

Lindberg, O. (2020). Gender and role models in the education of medical doctors: a qualitative exploration of gendered ways of thinking. *International Journal of Medical Education, 11*, 31-36. https://dx.doi.org/10.5116%2Fijme.5e08.b95b

Lockwood, P. (2006), "Someone like me can be successful: do college students need same gender role models?". *Psychology of Women Quarterly, 30*(1), 36-46. https://doi.org/10.1111%2Fj.1471-6402.2006.00260.x

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı.* Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.

Özbalci, S., Balik, Ö., & Gündüz, T. (2021). A role model study for students with special needs. *Journal of Inquiry Based Activities, 11*(2), 137-147.

Pell, B., Hawkins, J., Cannings-John, R., Charles, J. M., Hallingberg, B., Moore, G., ... & Morgan, K. (2022). Choosing Active Role Models to Inspire Girls (CHARMING): protocol for a cluster randomized feasibility trial of a school-based, community-linked programme to increase physical activity levels in 9–10-year-old girls. *Pilot and feasibility studies, 8*(1), 1-14. https://doi.org/10.1186/s40814-021-00961-6

Porter, C., & Serra, D. (2020). Gender differences in the choice of major: The importance of female role models. *American Economic Journal: Applied Economics, 12*(3), 226-54. https://doi.org/10.1257/app.20180426

van Auken, H., Stephen, P., Fry, F.L., & Silva, J. (2006). "Role model influences on entrepreneurial intentions: a comparison between USA and Mexico". *The International Entrepreneurship and Management Journal, 2*(3), 325-336. https://10.1007/s11365-006-0004-1

Wheeler, K. A., & Hall, G. (2021). Exploring STEM engagement in girls in rural communities: results from GEMS clubs. *Afterschool Matters, 34*, 68-75.

Üstün Yetenekli 6. Sınıf Öğrencilerinin Kesirlerde Çarpma ve Bölme İşlemleri ile İlgili Problem Kurma Çalışmalarının İncelenmesi

Zehra SAYDAM — MEB
Ahmet Ali DİKEN — MEB
Gabil ADİLOV — Akdeniz Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada üstün yetenekli 6. sınıf öğrencilerinin kesirlerde çarpma ve bölme işlemleri kazanımlarına yönelik problem kurma çalışmaları incelenmiştir. Araştırmaya Antalya ili Kepez ilçesindeki bir Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) öğrenim gören 25 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin problem kurma çalışmalarını derinlemesine incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Problem Kurma Testi kullanılmıştır. Problem Kurma Testi hazırlanırken uzman görüşlerinden yararlanılmış ve görüşler doğrultusunda veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Veri analizi yapılırken betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcı olan üstün yetenekli öğrencilerin kurdukları problemlerin yarısından fazlası matematiksel problem; kurdukları matematiksel problemlerin tamamına yakını da yeterli problem olarak dağılım göstermiştir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin kurdukları matematiksel problemlerdeki hatalar incelendiğinde 8 farklı hata türü elde edilmiştir. Bu hatalar Başka İşlem Kurmayı Gerektiren Problem Kurma (H1), Kesirlere Doğal Sayı Anlamı Yükleme (H2), Yeni Sayılar Ekleyerek Problem Kurma (H3), Birimsiz Miktar Belirleme (H4), Parça Bütün İlişkisi Kuramama (H5), Oranla Miktarı Karıştırma (H6), Bütüne Değer Atama (H7) ve Başka Sayılar Ekleyerek Problem Kurma (H8) olarak kategorize edilmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler en fazla H1, en az ise oranla miktarı Karıştırma (H6) hata kategorilerinde hata yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenek, problem kurma, kesirler

Giriş

Bir ülkenin gelişimini etkileyen faktörlerden biri bireylere verilen eğitimdir. Muhakkak her bireyin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) belirtildiği gibi "ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda kendilerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazanmaları şartıyla hayata hazırlanmak ve kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarının sağlanması" en temel haklarından biridir. Bu bağlamda her bir bireyin alacağı eğitim çok büyük önem teşkil etmektedir. Çünkü dünya tarihine baktığımız zaman Enistein, Newton, Stephen Hawking, Mozart gibi alanlarında üstün yetenekli olarak tabir edilen simalar alanlarında yaptıkları çalışmalarla dünya tarihinin seyrini değiştirmişlerdir. Ne yazık ki her birey belirttiğimiz simalar gibi şanslı olamamaktadırlar ve yetenekleri keşfedilemeden aramızda kaybolmaktadırlar (Karabey, 2010; Öztelli Ünal, 2019).

Üstün yetenek kavramını çağımızın koşullarına göre tanımlayabilmek için öncelikle üstün yetenekliliğin geçmişine bakalım. Üstün yetenek kavramı geçmiş dönemlerde üstün zekâ ile bir tutulmaktaydı. Üstün zekalı bireyleri tespit edebilmek amacıyla Terman tarafından 1925 yılında Stanford-Binet Zekâ Testi uygulanmaya başlanmıştır. Teste göre 110-120 arasında olan bireyler üstün zekalı, 120-130 arasında olan bireyler oldukça üstün zekalı, 140 ve yukarısı puan elde eden bireyler dahi olarak kabul edilmekteydi. Ancak insan davranışlarına olan merak artıkça yapılan araştırmalar doğrultusunda zekanın tek bir faktöre bağlı olamayacağı ortaya konmuştur. Gardner (2010), tanımladığı "Çoklu Zekâ Teorisi" kuramında zekayı 8 kategoride ele almıştır. Bu kategoriler; görsel, dilsel, matematiksel, kinestetik, doğa, müziksel, uzamsal, içsel ve sosyal zekadır. Bu çalışmalar doğrultusunda yeteneğin zekayı kapsayan geniş bir kavram olduğu; zekanın da yetenek içinde küçük bir alanı temsil ettiği sonucuna varılmıştır (Ataman, 2012).

Üstün yetenekliliğe ilgili tanımlara bakılacak olursa Renzulli (2005) üstün yetenekliliği üç halka kuramı ile tanımlamıştır. Üç halka modeline göre üstün yetenekli bir birey ortalamanın üzerinde kabiliyet, yaratıcılık ve göreve bağlılık bileşenlerinin kesişimini içeren özelliklere sahip olmalıdır.

Gagne (1985)'ye göre üstün yeteneklilik bir ya da birden fazla ilgi alanında belirgin bir biçimde ortalamanın üzerinde kabiliyete sahip olmaktır.

Bilim ve Sanat Merkezi yönetmeliğine göre üstün yeteneklilik, yaşıtları ile kıyaslanıldığı zaman zeka, liderlik, sanat, yaratıcılık kapasitesi veya özel akademik alanlarda daha yüksek düzeyde performans sergilenmesi durumudur (MEB, 2007).

Üstün yetenekli çocuklarımız geleceğin müzisyenleri, bilim insanları, sporcuları olmaya aday birer bireydir. Yaşıtlarından daha üst düzey düşünebilmeleri akranları hatta yeri geldiğinde aileleri tarafından dışlanmaya yol açmaktadır. Bu yüzden toplumdaki bütün çocuklarımızla birlikte üstün yetenekli çocuklarımız da yeteneklerine göre eğitim almalı, toplum olarak yaşıtlarımızın bizlerden farklı olabileceğini en önemlisi de her bireyin farklı ve özel olduğunun farkına varmalıyız (Altıntaş, 2009; Ataman, 2012).

Üstün yetenekliler ile ilgili alanyazına baktığımız zaman çok sayıda çalışma karşımıza çıkmaktadır. Ancak üstün yetenekli bireylerin matematiksel yeteneklerini açığa çıkarabilecek ortamlar sunmak için alanyazına daha fazla katkıda bulunulmalıdır. Yapılan çalışmalara baktığımız zaman üstün yetenekli bireylerin yaratıcılık (Karabey, 2010; Ayvaz, 2019; Şengil Akar, 2017), problem çözme stratejileri (Aydoğdu ve Keşan, 2014; Durmaz, 2014), eleştirel düşünme becerisi (Altıntaş, 2009) gibi daha çok üst bilişsel düzeyleri inceleyen çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Matematik Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiği zaman öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlar arasında problem kurma görülmektedir. Problem kurma tanımlarına bakıldığında Cai ve Hwang (2002) problem kurmayı matematiksel düşünme sürecinin üretken olan yönlerini belirlemeye olanak tanıdığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Silver'a (1994) göre problem kurma yeni bir problem var etme ya da verilen bir problemi yeniden formulize ederek yeni bir problemin oluşturulduğu süreçtir. Arıkan'a (2013) göre problem kurma öğrencilerin eleştirel düşünme, akıl yürütme, muhakeme yapma ve verilen bilgileri organize etme becerisinin gelişebilmesi için etkili bir yöntemdir. Yapılan tanımlara göre problem kurma öğrencilerin belirli becerilerini geliştirebileceği bir süreç ya da yöntem olarak tanımlanabilir.

Problem kurma, problem çözme sürecinde önemli bir bileşen olarak yer almaktadır ve öğretmenler sınıf ortamında problem çözme eğiliminde olan öğrencileri problem yaratmaya ve sınıf ortamında problem kurmayı sürdürmeye cesaretlendirme konusunda önemli bir rol oynamaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Sınıf ortamında problem kurma temelli etkinlikler öğrencilere sunulduğu zaman öğrencilerin problem çözme becerileri gelişmekte; bir başka deyişle problem kurma ve problem çözme ile ilgili olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır (Silver & Cai, 2005; Akay, 2006; Cankoy & Darbaz, 2010). İlgili literatür incelendiği zaman problem kurmanın problem çözme becerisini geliştirmesinin yanı sıra başka durumlarda da karşımıza çıkmaktadır. Problem kurma temelli etkinlikler sınıf ortamında kullanıldığı zaman öğrencilerin akademik başarısını artırmaktadır (Şahal, 2016). Problem kurma etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin konular hakkında sahip oldukları kavram yanılgıları ortaya çıkmaktadır (Akay, Soybaş & Argün, 2006; Çetinkaya & Soybaş, 2018). Öğrenme ortamlarında problem kurma etkinlikleri kullanılması öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Ergin, 2019; Ayvaz, 2019). Ayrıca problem kurma üstün yetenekli öğrencilerin tanılanma sürecinde bir araç olarak kullanılabilir (Keşan, Kaya & Güvercin, 2010).

Literatürde problem kurma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde çeşitli problem kurma sınıflandırmaları tanımlanmıştır. Bu bağlamda Silver ve Cai (1996) problem kurma sınıflandırmalarını 3 farklı başlık altında incelemiştir.

- Çözüm Öncesi: Çözüm öncesinde öğrenci sunulan uyarıcı problemden yeni bir problem üretir.
- Çözüm Sırası: Öğrenci daha önce çözülmüş bir problemi yeniden formulize eder ve bunun sonucunda yeni bir problem elde edilir.
- Çözüm Sonrası: Yeni bir problem oluşturmak için öğrenci daha önce çözülmüş bir problemin amaç ya da durumlarını değiştirir.

Stoyanova ve Ellerton (1996) tarafından tanımlanan problem kurma sınıflamaları 3'e ayrılmaktadır.

- Yapılandırılmış Problem: Yapılandırılmış problemde öğrenciye bir problem durumu verilir ve öğrencinin verilen problem durumuna göre bir problem kurması beklenir.
- Yarı – Yapılandırılmış Problem: Yarı – yapılandırılmış problem kurma durumunda öğrenciye bir şekil, tablo, tamamlanmamış problem gibi açık uçlu bir durum verilir ve öğrenci bu durumlara göre bir problem oluşturur.
- Serbest Problem: Serbest problem kurma durumunda herhangi bir durum tanımlanmamaktadır. Öğrencinin sınıf içi ya da sınıf dışı deneyimlerinden yola çıkarak bir problem oluşturması beklenir.

Christou ve diğerleri (2005) 4 kategoride problem kurma durumlarını incelemiştir. Bu incelemeleri yapılandırılmış ve yarı–yapılandırılmış problem kurma türlerinde kullanmışlardır.

- Düzenleme: Problem, tablo, sembol, ya da hikâye olarak verilen nicel bilginin düzenlenmesiyle oluşturulmaktadır.
- Seçme: Nicel bilgiyi seçmede öğrenciden verilen cevaplara uygun olarak problem kurması beklenir.
- Kavrama: Öğrenci nicel bilgiyi kavrama basamağında problem kurarken matematiksel eşitlik ya da hesaplamalardan yararlanır.

- Aktarma: Aktarma basamağında öğrencinin grafik, diyagram ya da tablolara uygun olarak problem oluşturması beklenir.

Problem kurma ile ilgili araştırmalara bakıldığı zaman ortaokul öğrencileri ile (Karahan- Doğuz, 2022; Üstündağ, 2021; Şengül- Akdemir ve Türnüklü, 2017; Geçici ve Aydın, 2020) lise öğrencileri ile (Akay, 2006; Aykurtlu, 2019) ve öğretmen adayları ile (Gür ve Korkmaz, 2006; Işık & Kar, 2011; Işık & Kar, 2015) yürütülmüştür. Ancak üstün yetenekli öğrencilerin problem kurma çalışmalarını inceleyen araştırmalar oldukça az bulunmaktadır. Bu çalışmalara örnek olarak Yılmaz (2019) tarafından yürütülen çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerine göre problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi gösterilebilir. Kesirlerde problem kurma ile ilgili çalışmalara bakıldığı zaman literatürde çeşitli araştırmalara rastlanabilir (Işık & Kar, 2012; Atalay, 2017). Ancak literatürde üstün yetenekli öğrencilerin kesirlerde çarpma ve bölme işlemleri ile ilgili problem kurma çalışmalarını içeren araştırmalara rastlanmamıştır. Bundan dolayı araştırmanın problemi "Üstün Yetenekli 6.Sınıf Öğrencilerinin Kesirlerde Çarpma ve Bölme İşlemi ile İlgili Problem Kurma Çalışmaları Nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- Üstün yetenekli 6.sınıf öğrencilerinin kesirlerde çarpma ve bölme işlemi ile ilgili problem kurma çalışmaları nasıldır?
- Üstün yetenekli 6.sınıf öğrencilerinin kesirlerde çarpma ve bölme işlemleri ile ilgili kurdukları problemlerde karşılaşılan hatalar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada üstün yetenekli 6.sınıf öğrencilerinin kesirlerde çarpma ve bölme işlemleri kazanımlarına yönelik problem kurma çalışmalarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir ya da birden fazla durum derinlemesine incelenir ve incelenen durum ya da durumlarla ilgili sonuçlar ortaya konulur (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Antalya ili Kepez ilçesindeki bir Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim görmekte olan 25 6.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede amaç, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumları çalışmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 122). Bu araştırmada belirlenen ölçüt üstün yetenekli öğrenci olmaktır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üstün yetenekli 6.sınıf öğrencilerinin kesirlerde çarpma ve bölme işlemi kazanımlarına yönelik problem kurma çalışmalarını incelemek amacıyla araştırmacı tarafından 8 etkinlikten oluşan Problem Kurma Testi hazırlanmıştır. Problem kurma görevleri hazırlanırken Stoyanova ve Ellerton (1996) tarafından tanımlanan problem kurma sınıflaması baz alınmıştır. Bu bağlamda problem kurma görevlerinin 2'si yapılandırılmış, 4'ü yarı yapılandırılmış, 2'si ise serbest problem kurma olarak dağılım göstermiştir. Problem kurma görevlerinden 4 tanesi kesirlerde çarpma, 4 tanesi de kesirlerde bölme işlemi kazanımlarına yöneliktir. Problem kurma görevleri aşağıdaki tabloda verilen kazanımlara göre hazırlanmıştır. Veri toplama araçları hazırlanırken alanında uzman bir akademisyen, Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) görev yapan bir matematik öğretmeni ve MEB'e bağlı bir okulda görev yapan ve problem kurma ile ilgili çalışmalarda bulunan doktora öğrencisi bir matematik öğretmeninin uzman görüşleri alınmış ve görüşler doğrultusunda veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

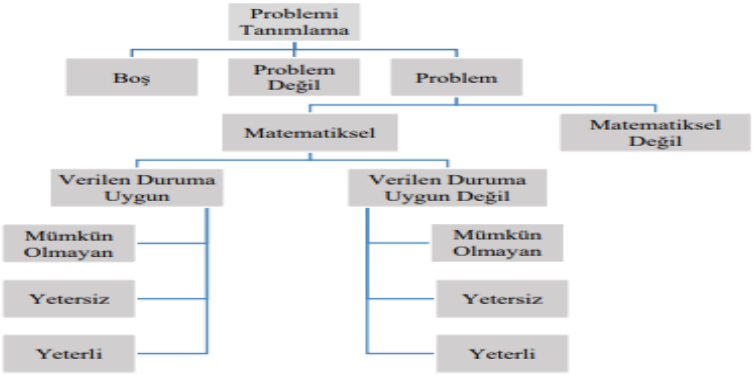
Tablo 1.

Problem Kurma Etkinliklerinde Kullanılan Kazanımlar

Kazanım
M.6.1.5.3. Bir doğal sayı ile bir kesrin çarpma işlemini yapar ve anlamlandırır.
M.6.1.5.4. İki kesrin çarpma işlemini yapar ve anlamlandırır.
M.6.1.5.5. Bir doğal sayıyı bir kesre ve bir kesri bir doğal sayıya böler; bu işlemi anlamlandırır.
M.6.1.5.6. İki kesrin bölme işlemini yapar ve anlamlandırır.

Veri Analizi

Bu araştırmada kurulan problemleri analiz etmek için betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde çeşitli veri toplama teknikleri ile toplanan veriler daha önce belirlenmiş temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin oluşturduğu problemler Baştürk, Ergin ve Türnüklü (2013) tarafından oluşturulan problem sınıflama şeması ile sınıflandırılıp analiz edilmiştir. Şema aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.



Şekil 1. Problemleri Sınıflandırma Şeması

Oluşturulan şemada kurulan ifadeler önce problem, problem değil ve boş olarak kategorilere ayrılmıştır. Tamamen yanıtsız ya da birkaç ifade ile oluşturulan yanıtlar boş; soru kökü içermeyen ve bağlamı bulunmayan yanıtlar problem değil kategorisinde değerlendirilmiştir. Problem olan yanıtlar matematiksel ve matematiksel olmayan problem olarak iki sınıfa ayrılmıştır. Matematiksel olmayan problemlerde sorunun çözümü problemin içinde açıkça bellidir ya da matematiksel yöntemlerle çözüme ulaşılması mümkün olmayan yanıtlar bulunmaktadır. Matematiksel problemler verilen duruma uygun ve verilen duruma uygun olmayan problemler olmak üzere iki dala ayrılmıştır. Verilen duruma uygun olmayan problemlerde durumda verilen ifadeler kullanılmamış ya da verilen durumlar dışında da durumlar eklenmiştir. Verilen duruma uygun ve verilen duruma uygun olmayan problemler kendi içlerinde mümkün olmayan, yetersiz ve yeterli olarak üç dala ayrılmıştır. Problemde bulunan ifadelerle çözüme ulaşılamıyorsa mümkün olmayan problem, birkaç ifade eklendiğinde çözülebilir ise yetersiz problem, problemde bulunan ifadelerle sorular çözülebiliyorsa yeterli problemdir.

Üstün yetenekli 6.sınıf öğrencilerinin kesirlerde çarpma ve bölme işlemleri kazanımlarına yönelik kurdukları problemlerdeki hataları incelemek için içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bulgular

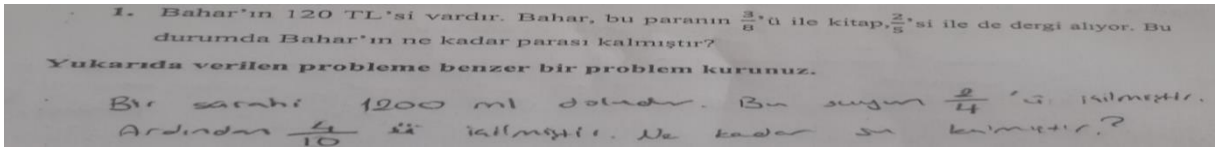
Araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda 137 adet kurulmuş problem elde edilmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki tabloda üstün yetenekli öğrencilerin kesirlerde çarpma ve bölme işlemi kazanımlarına yönelik kurdukları problemlerin sınıflandırmalarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Kurdukları Problemlerin Sınıflandırılması

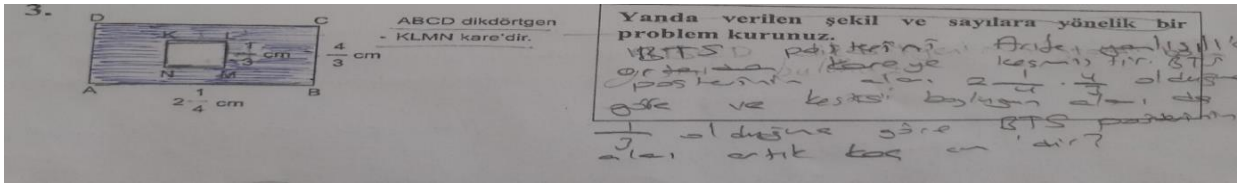
Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Matematiksel Problem	137	68,50
Matematiksel Olmayan Problem	6	3,00
Problem Değil	39	19,50
Boş	18	9,00
Toplam	200	100

Tablodaki veriler analiz edildiğinde üstün yetenekli öğrencilerin kurdukları problemlerin yarısından fazlası (%68,50) matematiksel problem, çok az kısmı da (%3) ise matematiksel olmayan problem olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda kurulan problemlerin yarısından fazlası matematiksel problem iken çok az bir kısmı da matematiksel olmayan problem olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca tablo incelendiğinde öğrencilerin yazdıkları problemlerin bir kısmının (%19,50) problem olmadığı ve kalan kısmının da (%9) verilen problem kurma görevini yanıtsız bıraktığı görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin verdiği cevaplardan örnekler verilmiştir.



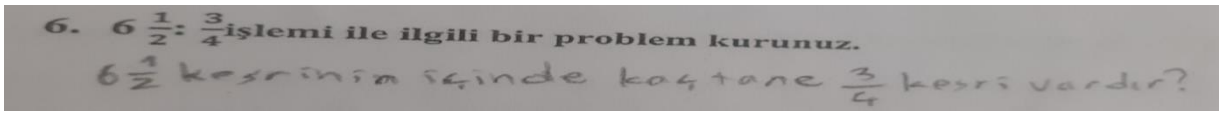
Şekil 2. Örnek 1 (Matematiksel Problem)

Örnek 1'de öğrencinin problem kurma durumuna bakıldığı zaman yazdığı ifadede bir bağlam oluşturmuş ve ifadede soru kökü bulunmaktadır. Aynı zamanda problemin çözümüne matematiksel yöntemlerle ulaşılmaktadır. Bu yüzden öğrencinin yazdığı ifade matematiksel problemdir.



Şekil 3. Örnek 2 (Matematiksel Olmayan Problem)

Örnek 2'de öğrenci verilen durumları kullanarak bir hikâye oluşturmuş ve ifadede soru kökü bulunmaktadır. Bundan dolayı öğrencinin yazdığı ifade problemdir. Ancak öğrenci dikdörtgenin alanını bulmaya yönelik bağıntıyı soruda kullandığı için problemin çözüm yolu ile ilgili bir ipucu bulunmaktadır. Bundan dolayı öğrencinin yazdığı ifade matematiksel olmayan problemdir.



Şekil 4. Örnek 3 (Problem Değil)

Örnek 3'de öğrencinin yazdığı ifadede soru kökü bulunmaktadır ancak öğrenci herhangi bir bağlam oluşturmamıştır. Bu yüzden öğrencinin yazdığı ifade problem değildir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin kurdukları problemlerin matematiksel olarak sınıflandırılmasına ilişkin bulgular verilmiştir.

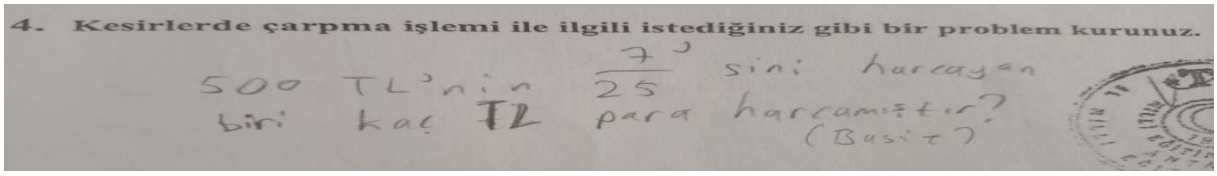
Tablo 3.

Öğrencilerin Kurdukları Matematiksel Problemlerin Sınıflandırılması

Türü	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Verilen Duruma Uygun		
Mümkün Olmayan	0	0
Yetersiz	2	1,00
Yeterli	61	30,50
Verilen Duruma Uygun Değil		
Mümkün Olmayan	0	0
Yetersiz	5	2,50

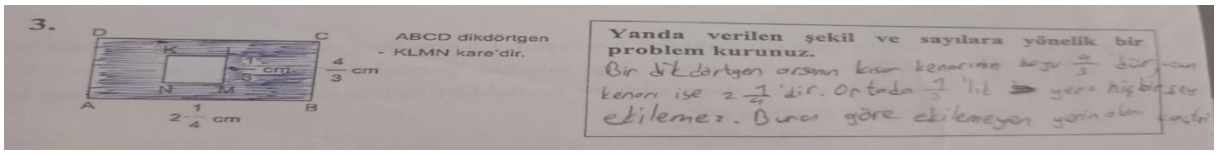
Yeterli	69	34,50
Toplam	137	68,50

Tablodaki veriler analiz edildiğinde üstün yetenekli öğrencilerin oluşturdukları matematiksel problemlerin %31,5'u verilen duruma uygun, %37'si ise verilen duruma uygun olmayan problemdir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin yazdığı matematiksel problemlerin yarısından fazlası verilen duruma uygun olmayan problemlerdir. Verilen duruma uygun problemlerin dağılımına bakıldığında %30,50 yeterli, %1'i yetersiz problemdir. Bu bağlamda verilen duruma uygun problemlerin büyük bir çoğunluğu yeterli problemdir. Verilen duruma uygun olmayan problemlerin dağılımına bakıldığında %34,5'i yeterli, %2,5'u yetersiz problemdir. Hem verilen duruma uygun hem de verilen duruma uygun olmayan problemlerde mümkün olmayan probleme rastlanmamıştır. Aşağıda öğrencilerin verdiği cevaplardan örnekler verilmiştir.



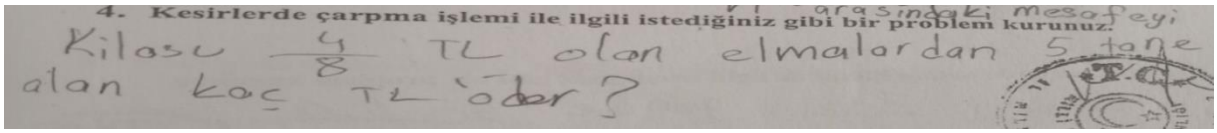
Şekil 5. Örnek 4 (Verilen Duruma Uygun- Yeterli)

Örnek 4'de öğrenci kesirlerde çarpma işlemine uygun olarak bir problem oluşturmuş ve öğrencinin kullandığı sayılar çözüme ulaşmakta yeterli olduğu için problem hem duruma uygun hem de yeterli problemdir.



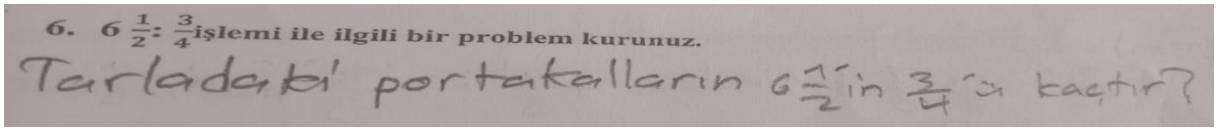
Şekil 6. Örnek 5 (Verilen Duruma Uygun Değil- Yeterli)

Örnek 5'de öğrenci dikdörtgen ve karenin alanları farkını belirtmeye yönelik bir problem kurmak yerine karenin alanını bulmaya yönelik problem kurmuştur. Kullandığı ifadeler problemi çözmek için yeterli olduğundan problem duruma uygun olmayan- yeterli problemdir.



Şekil 7. Örnek 6 (Verilen Duruma Uygun- Yetersiz)

Örnek 6'da öğrenci kesirlerde çarpma işlemine uygun olarak bir problem kurmuş ancak kilosu 4/8 olan elmadan 5 tane alma bağlamında birimler uyuşmamaktadır. Birimlerden herhangi biri düzeltilip aynı birimler haline getirildiği zaman problem çözülebilir. Bundan dolayı problem duruma uygun- yetersizdir.



Şekil 8. Örnek 7 (Verilen Duruma Uygun Değil- Yetersiz)

Örnek 7'de öğrenci kesirlerde bölme işlemine yönelik problem kurması gerekirken kurduğu problem kesirlerde çarpma işlemi ile ilgilidir. Bundan dolayı problem verilen duruma uygun değildir. Oluşturulan ifadede tarladaki portakalların belli bir miktarı kaçtır olarak sorduğu için tarladaki portakalların sayısının verilmesi gerekiyordu. Portakal sayısı da eklenirse problem çözülebilir olduğundan yetersiz problemdir.

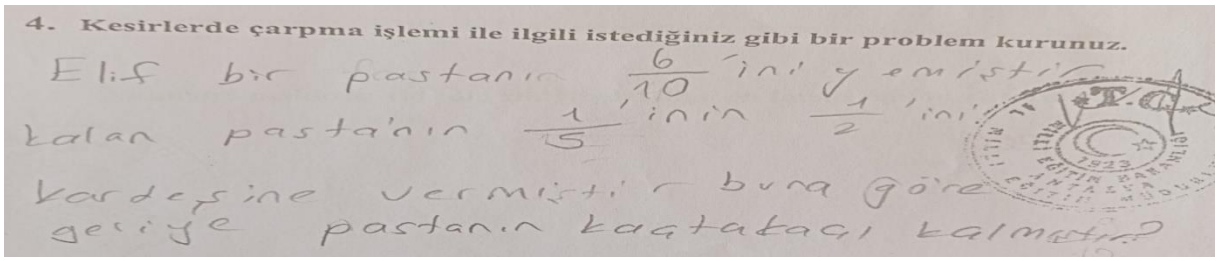
Aşağıdaki tabloda üstün yetenekli öğrencilerin kurdukları matematiksel problemlerdeki yaptıkları hatalar bulunmaktadır.

Tablo 4.

Öğrencilerin Kurdukları Problemlerdeki Hata Kategorileri

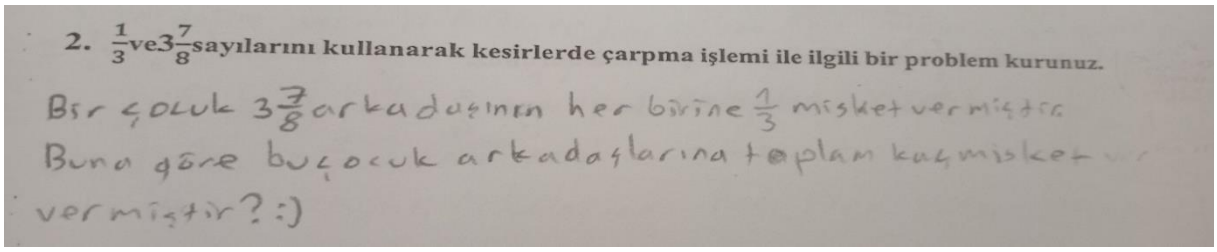
Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Başka İşlem Kurmayı Gerektiren Problem Kurma (H1)	40	47,62
Kesirlere Doğal Sayı Anlamı Yükleme (H2)	4	4,76
Yeni Sayılar Ekleyerek Problem Kurma (H3)	11	13,09
Birimsiz Miktar Belirleme (H4)	5	5,96
Parça Bütün İlişkisi Kuramama (H5)	7	8,33
Oranla Miktarı Karıştırma (H6)	3	3,58
Bütüne Değer Atama (H7)	9	10,71
Verilen Sayılardan Bağımsız Problem Kurma (H8)	5	5,96
Toplam	84	100

Yukarıda verilen tabloya göre üstün yetenekli öğrencilerin kurdukları matematiksel problemlerde 8 farklı hata türü elde edilmiştir. Öğrencilerin kurdukları matematiksel problemlerden toplam 84 adet hata elde edilmiştir. En çok rastlanan hata türü başka işlem kurmayı gerektiren problem kurma (H1), en az rastlanan hata ise oranla miktarı karıştırma (H6) olarak ortaya çıkmıştır. Aşağıda öğrencilerin kurdukları matematiksel problemlerdeki hatalardan örnekler verilmiştir.



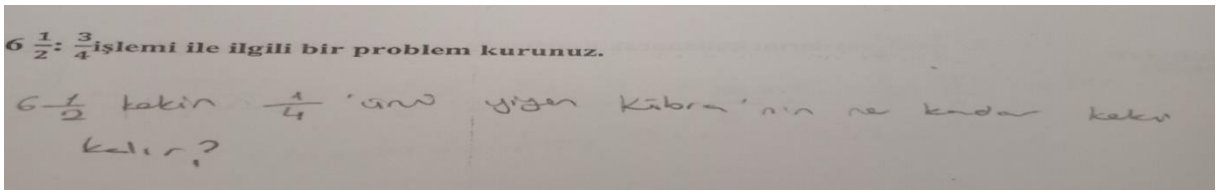
Şekil 9. Örnek 8 (H1 Hata Kategorisi ile İlgili Problem)

Örnek 8'de öğrenciden kesirlerde çarpma işlemi ile ilgili bir problem kurulması istenilmiştir ancak öğrencinin kurduğu problemde kesirlerde çarpma işlemi ile birlikte çıkarma işlemi kullanmıştır. Öğrenci burada başka işlem kurması gereken bir problem kurduğu için H1 hata kategorisine örnek bir problemdir.



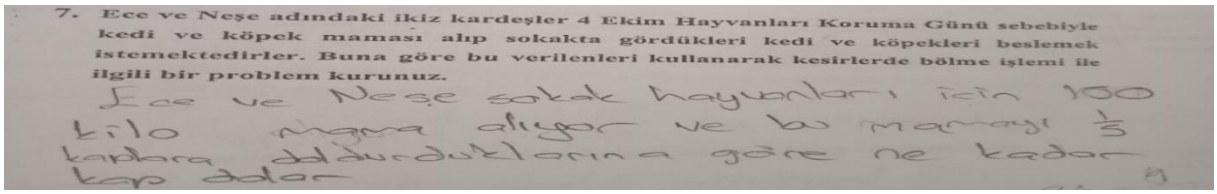
Şekil 10. Örnek 9 (H2 Hata Kategorisi ile İlgili Problem)

Örnek 9'da öğrenci istenilen durumu ve verilen sayıları kullanarak bir problem kurmuştur. Ancak arkadaş ve misket sayısı kesirlerde değil doğal sayılarla ifade edilmelidir. Dolayısıyla öğrenci burada kesirleri doğal sayı gibi düşündüğünden dolayı H2 hata kategorisine örnek bir problemdir.



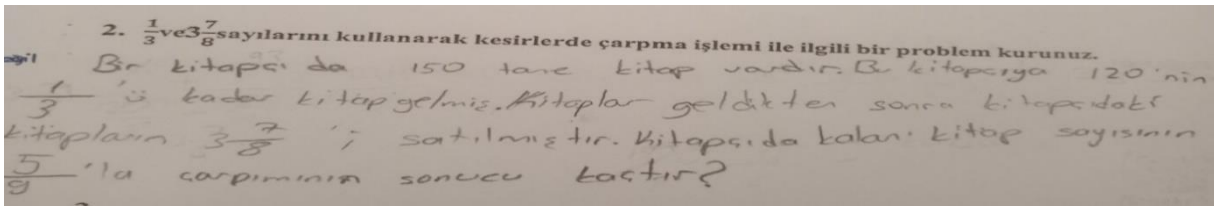
Şekil 11. Örnek 10 (H3 Hata Kategorisi ile İlgili Problem)

Örnek 10'da öğrenci problemde verilen sayılarda birini kullanmış ancak öteki sayının yerine başka bir sayı kullanmıştır. Bundan dolayı öğrencinin kurduğu problem H3 hata kategorisine örnek bir problemdir. Ayrıca öğrenci kesirlerde bölme yerine çarpma işlemi kullandığı için H1 hata kategorisine de örnek bir problem olarak gösterilebilir.



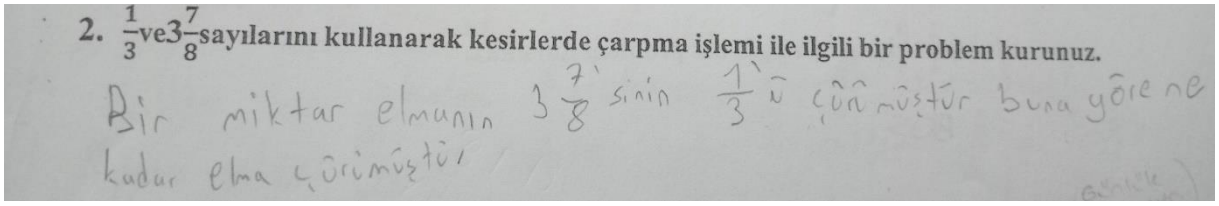
Şekil 12. Örnek 11 (H4 Hata Kategorisi ile İlgili Problem)

Örnek 11'de öğrenci verilen durumu kullanarak kesirlerde bölme işlemi kazanımına uygun bir problem kurmuştur. Ancak 1/5 kap ifadesinde kabın ağırlık biriminin ifade edilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı problem çözülebilse bile kabın ağırlık miktarı belirtilmediği için H4 hata kategorisine örnek bir problemdir.



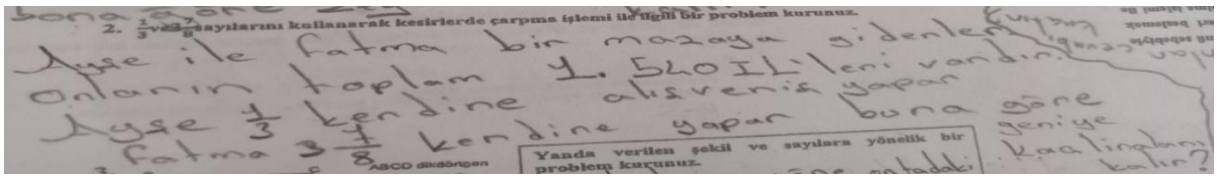
Şekil 13. Örnek 12 (H5 Hata Kategorisi ile İlgili Problem)

Örnek 12'de öğrencinin kurduğu problemde bütün 150 kitap ve 120'nin 1/3'i kadar olan kısmının toplamıdır. Bu toplamın $3\frac{7}{8}$'i hesaplandığında bütünden büyük bir değer bulunduğu için öğrencinin kurduğu problem H5 hata kategorisine örnek bir problemdir. Aynı zamanda verilen sayıların dışında da sayılar kullanıldığı için H3 hata kategorisine de örnek olarak verilebilir.



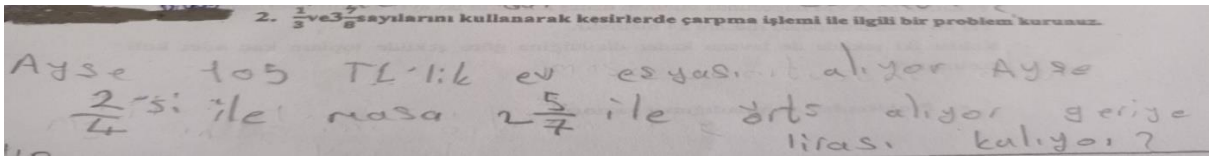
Şekil 14. Örnek 13 (H6 Hata Kategorisi ile İlgili Problem)

Örnek 13'te öğrenci probleminde çürümüş elma miktarını oran olarak belirtirken çürüyen elma miktarını ne kadar yani miktar olarak sormaktadır. Öğrenci burada ya "elmaların kaçta kaçı çürümüştür" şeklinde problemini tamamlamalıydı ya da başlangıçta elma sayısını belirtmeliydi. Bundan dolayı öğrencinin probleminde oranla miktarı karıştırma hatası yapmıştır.



Şekil 15. Örnek 14 (H7 Hata Kategorisi ile İlgili Problem)

Örnek 14'te öğrenci kurduğu probleminde verilen sayıları kullanmıştır ancak başlangıçta bütüne sayısal bir değer vermiştir. Bundan dolayı öğrencinin probleminde bütüne değer atama hatasına rastlanmıştır.



Şekil 16. Örnek 15 (H8 Hata Kategorisi ile İlgili Problem)

Şekil 15'te öğrenci problem kurma durumunda verilen sayıları kullanmadığı için problemde verilen sayılardan bağımsız problem kurma hatası ortaya çıkmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada üstün yetenekli 6.sınıf öğrencilerinin kesirlerde çarpma ve bölme işlemleri kazanımlarına yönelik problem kurma çalışmaları ve kurdukları problemlerde karşılaşılan hatalar incelenmiştir. Bu bağlamda aşağıda araştırmadan elde edilen sonuçlar ifade edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizine göre öğrencilere uygulanan problem kurma testindeki bazı durumları öğrenciler yanıtsız bırakmıştır. Bazı durumların problem olmadığı ve çok az bir kısmının da matematiksel problem olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin yarısından fazlasının matematiksel problem kurduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca benzer bir sonuç Erdoğan ve Gül (2020) tarafından yapılan araştırmada elde edilmiş, bu araştırmada da üstün yetenekli öğrencilerin büyük bir çoğunluğu matematiksel problem kurmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçtan farklı olarak Aydoğdu (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin geometri problemi kurma becerisinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Zehir (2013) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kesir işlemlerine ilişkin problem kurma becerisinin düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin kurdukları matematiksel problemler (%69) incelendiği zaman kurulan matematiksel problemlerin %27'si verilen duruma uygun-yeterli, %38'inin de verilen duruma uygun olmayan-yeterli problem olduğu saptanmıştır. Kurulan problemlerin çok az bir kısmı matematiksel-yetersiz problemdir. Bu doğrultuda üstün yetenekli öğrencilerin kesirlerde çarpma ve bölme işlemleri ile ilgili problem kurmada zorlanmadıkları görülmektedir. Türnüklü, Aydoğdu ve Ergin (2017) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilerin yarısından az bir kısmı matematiksel-yeterli problem kurduğu ortaya çıkmıştır dolayısıyla araştırmada elde edilen sonuçla farklılık göstermektedir. Aynı şekilde Geçici ve Aydın (2020) tarafından yapılan çalışmada 8.sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuç ile farklılık gösteren sonuçların ortaya çıkmasının nedeni öğrencilerin problem kurma deneyimleri ile ilgili farklılıklardan kaynaklanmış olabilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin kurdukları matematiksel problemlerdeki hatalar incelendiğinde 5 farklı hata türü elde edilmiştir. Bu hatalar Başka İşlem Kurmayı Gerektiren Problem Kurma (H1), Kesirlere Doğal Sayı Anlamı Yükleme (H2), Yeni Sayılar Ekleyerek Problem Kurma (H3), Birimsiz Miktar Belirleme (H4), Parça Bütün İlişkisi Kuramama (H5), Oranla Miktarı Karıştırma (H6), Bütüne Değer Atama (H7), Verilen Sayılardan Bağımsız Problem Kurma (H8) olarak kategorize edilmiştir. Bu hata türlerinden en fazla H1 hata türündeki problemlere rastlanılmıştır. En az ise H6 hata türüne rastlanılmıştır. İlgili literatüre bakıldığı zaman Akbaba- Dağ ve Kılıç- Şahin (2019) tarafından yapılan araştırmada 74 ilköğretim matematik öğretmen adayının kesirlerde çıkarma işlemi ile ilgili problem kurma çalışmalarında 10 farklı hata türü tespit edilmiş ve bu hataların içerisinde yeni sayılar ekleyerek problem kurma, kesre doğal sayı anlamı yükleme kategorilerine rastlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın sonucu yapılan araştırmadan elde edilen sonuç ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Zehir (2013) yürüttüğü araştırmada 114 ilköğretim matematik öğretmen adayının kesir işlemlerine yönelik problem kurma becerilerini incelemiş ve sonucunda öğretmen adaylarında kesirlere doğal sayı anlamı yükleme, parça bütün ilişkisi kuramama, bütüne değer atama hatalarına rastlanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak aşağıda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Üstün yetenekli öğrencilerin problem kurma becerilerini geliştirmek için okullarda ve BİLSEM'lerde problem kurma temelli etkinlikler yürütülebilir.

Araştırma 25 üstün yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcı sayısı artırılarak nicel ve nitel yöntemlerle bir araştırma yürütülerek öğrencilerin problem kurma becerileri ve süreçte yaptıkları hatalar daha derinlemesine incelenebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin kesirlerde problem kurma süreçlerindeki hataların en aza inmesi için günlük hayat durumları içeren problem durumları sınıf ortamına getirilip daha sonra öğrencilerin günlük hayat durumlarına uygun problem kurması istenebilir.

Not: Bu çalışma birinci yazarın "Üstün Yetenekli Tanısı Konulmuş Öğrencilerin Kesirler Konusunda Problem Kurma ve Problem Çözme Süreçlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Akay, H., Soybaş, D., & Argün, Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık-uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(1), s. 129-146.

Akbaba Dağ, S., & Kılıç Şahin, H. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının kesirlerle çıkarma işlemine yönelik kurdukları problemlerin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3*(1), s. 12-23.

Altıntaş, E. (2009). *Purdue modeline dayalı matematik etkinliği ile öğretimin üstün yetenekli öğrencilerin başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Arıkan, E. (2013). İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), s. 305-325.

Atalay, Ö. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda bilgisayar animasyonları yardımıyla problem kurma becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Ataman, A. (2012). Üstün yetenekli çocuk kimdir? *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu* (s. 4-15). Tekirdağ: Namık Kemal Üniversitesi.

Aydoğdu, M. Z. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin geometri problemi kurma süreçleri ve problem kurma stratejilerinin incelenmesi.* Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Aydoğdu, M. Z., & Keşan, C. (2014). *9. sınıf üstün zekalı öğrencilerin geometri problem çözme stratejileri.* Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, *5*(2), s. 48-55.

Aykurtlu, G. (2019). *9. sınıf öğrencilerinin kesir ve yüzde problemleri konusunda problem çözme başarılarının ve problem kurma becerilerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.

Ayvaz, Ü. (2019). *Problem kurma temelli etkinliklerle özel yetenekli öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarının geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması.* Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Bakanlığı, M. E. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezi Yönetmeliği.*

Baştürk, B. N., Ergin, A. S., & Türnüklü, E. (2013). Investigating problem posing processes of preservice primary mathematics teachers. *PME, 37*(5), s. 14.

Bilim ve Sanat Merkezi Yönetmeliği. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı*.

Cai, J., & Hwang, S. (tarih yok). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *The Journal of mathematical behavior, 21*(4), s. 401-421.

Cankoy, O., & Darbaz, S. (2010). *Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *38*(38), s. 11-24.

Constantinos , C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., & Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing processes. *Zdm, 37*(3), s. 149-158.

Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* Ankara: Siyasal Yayınevi.

Çetinkaya, A., & Soybaş, D. (2018). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem kurma çalışmalarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(1), s. 169-200.

Durmaz, B. (2014). *Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenme düzeyleri.* Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Erdoğan, F., & Erben, T. (2018). Investigation of gifted students' problem posing abilities requiring arithmetical operations with natural numbers. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 19*(3), s. 534-546.

Erdoğan, F., & Gül, N. (2020). An investigation of mathematical problem posing skills of gifted students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10*(3), s. 655-696.

Ergin, A. S. (2019). *7. sınıf öğrencilerinin geometride problem kurma süreçlerinin incelenmesi ve yaratıcılıklarına etkisinin araştırılması.* Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Gagne, F. (1985, July). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly, 29*(3).

Gardner, H. (1993, 2010). *Multiple intelligences.* New York.

Geçici, M. E., & Aydın, M. (2020). Determining the geometry problem posing performances of eighth grade students in different problem posing situations. *International Journal of Contemporary Educational Research, 7*(1), s. 1-17.

Işık, A., & Kar, T. (2011). Öğretmen adaylarının sözel ve görsel temsillere yönelik kurdukları problemlerin analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(30), s. 39-49.

Işık, C., & Kar, T. (2012). 7. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işleminde kurdukları problemlerin analizi. *İlköğretim Online, 11*(4), s. 1021-1035.

Işık, C., & Kar, T. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin kesirlerle ilgili açık-uçlu sözel hikayeye yönelik kurdukları problemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 6*(2), s. 230-249.

Karabey, B. (2010). *İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözmeye yönelik erişi düzeylerinin ve kritik düşünme becerilerinin belirlenmesi.* Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Karahan Doğuz, G. (2022). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin yüzdeler konusunda problem kurma becerilerinin ve sürece ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.

Kazak, V. (2012). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine yönelik sözel problem kurma ve problem çözme becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Keşan, C., Kaya, D., & Güvercin, S. (2010). The effect of problem posing approach to the gifted student's mathematical abilities. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(3), s. 677-687.

Korkmaz, E., & Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8*(1), s. 65-74.

Korkmaz, E., & Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8*(1), s. 65-74.

MEB. (2007). Bilim ve Sanat Merkezi Yönetmeliği.

MEB. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973).

Öztelli Ünal, D. (2019). *Non-routine problem solving processes of Turkish mathematically gifted students.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Renzulli, J. S. (2005, May). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. 217-245.

Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the learning of mathematics, 14*(1), s. 19-28.

Silver, E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *National Council of Teachers of Mathematics, 27*(5), s. 521-539.

Silver, E. A., & Cai, J. (2005). Assessing students' mathematical problem posing. *Teaching children mathematics, 12*(3), s. 129-135.

Soybaş, D., Akay, H., & Argün, Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık- uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(1), s. 129-146.

Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. *Technology in Mathematics Education, 4*(7), s. 518-525.

Şahal, M. (2016). Problem kurma yaklaşımı ile işlenen tam sayılar konusunun öğrencilerin akademik başarısına ve matematik tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Şengil Akar, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarının matematiksel modelleme etkinlikleri süreciyle incelenmesi.* Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Şengül Akdemir, T., & Türnüklü, E. (2017). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin açılar ile ilgili problem kurma süreçlerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 6*(2), s. 17-39.

Türnüklü, E., Aydoğdu, M. Z., & Ergin, A. S. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin üçgenler konusunda problem kurma çalışmalarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), s. 467-486.

Üstündağ, R. Y. (2021). *Yedinci sınıf öğrencilerinin rasyonel sayılar konusunda illüstrasyonlara yönelik problem kurma etkinlikleri ile problem kurma ve çözme becerileri gelişiminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Giresun: Giresun Üniversitesi.

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

Yılmaz, K. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerine göre problem kurma süreçlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.

Zehir, K. (2013). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesir işlemlerine yönelik problem kurma becerilerinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Sinizm Düzeyleri (Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)

Pınar BİLASA

Gazi Üniversitesi

Özet

Sinizm kavramının antik dönemlere kadar uzandığı bilinmektedir. Sinizm, kişilerin bulundukları çevreye ilişkin sahip oldukları memnuniyetsizlik düzeyleridir. Farklı türleri olmasına rağmen öğrenci sinizmi, sinizmin önemli türlerinden biridir. En genel anlamıyla öğrencilerin çevrelerindeki akademik ortam hakkındaki memnuniyetsizlik düzeyleri olarak ifade edilebilir. Uluslararası alan yazında öğrenci sinizmi ile ilgili çalışmalara sıklıkla rastlanmasına rağmen ulusal alan yazında öğrenci sinizmine ilişkin oldukça sınırlı sayıda araştırma olduğu göze çarpmaktadır. Cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından sinizm düzeylerini yükseköğretim düzeyinde incelenmeye çalışılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim bahar yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi, Resim-iş Öğretmenliği, Arapça Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan 2. Sınıftaki 166 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada Terzi ve Derin (2020) tarafından Yükseköğretim Öğrencilerine Yönelik olarak geliştirilen "Öğrenci Sinizm Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız değişkenlere göre dağılımların normal dağılıma uygunluğu Z puanı hesaplaması ile belirlenmiştir. Bu hesaplamanın ardından cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmada parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi, bölüm değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda da parametrik olmayan testlerden Kruskall Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin geneline yönelik olarak öğretmen adaylarının düşük düzeyde bir sinizme sahip oldukları görülmüştür. Alt boyutlar açısından ise Duyuşsal Sinizm, Akademik Sinizm, Davranışsal Sinizm alt boyutlarında düşük düzeyde, Sosyal Sinizm alt boyutunda ise orta düzeyde sinizme sahip olunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma önerileri bölümünde ise bu araştırmanın farklı yöntemler kullanılarak aynı ve farklı üniversitelerin farklı lisans bölümlerinde, farklı sınıflarda ve değişkenler açısından ele alınması ve öğrenci sinizm düzeylerinin karşılaştırılması amaçlı araştırmalar yapılması yönünde önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Fakültesi, öğretmen adayları, sinizm, kinizm

Giriş

Problem Durumu

Hızla değişen dünyada eğitime verilen önem öncelikli yerini korumaktadır. Toplumların nesilden nesile devamını sağlayan eğitim, ülkelerin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yatırımlarını arttırmaktadır. Bu yatırımların başında gelen üniversiteler geleceğin meslek çeşitliliği açısından hazır işgücü yetiştirilmesinde öncü aracılar olarak faaliyet göstermektedirler. Bugün Türkiye'de sayıları 200'ü geçen üniversitelerde okuyan pek çok öğrencinin sahip olduğu akademik durumlara ilişkin duygusal memnuniyetlerini sorguladıkları gözlenmektedir. Kişilerin var olduğu durumlara ilişkin memnun olmama durumları sinizm (kinizm) olarak adlandırılmaktadır. Sinizmin kökeni antik Yunan'a dayanmaktadır. Bir düşünce okulu ve hayat biçimidir. M.Ö. 444-365 yılları arasında yaşamış olan Sokrates'in öğrencisi Antisthenes ilk sinik olarak kabul edilmektedir (Akman, 2013). Bunun yanı sıra Sinop'lu Diogenes (M.Ö.412- 323) en önemli siniklerdendir. Bu akımda töresel bir amaca hizmet etmeyen tüm diğer bilimler küçümsenmekte, erdemin bilgiyle elde edilebileceği savunulmakta ve yaşamın amacı mutluluk olarak kabul edilmektedir (Hançerlioğlu, 1999). Güçlük ve sıkıntı çekerek çalışıp didinmenin hazzın yerini alması gerektiğini böylece insanın daha dayanıklı hale geleceğini savunan bu akım (Gökberk, 2000) sadece bir asa, pelerin ve kuru ekmekten oluşan bir çanta ile hayatın devam ettirilebileceği ifade ederek materyalizme karşıt bir duruş sergilemektedir (Helvacı, 2010). Siniklere göre gerçek mutluluk ancak mülksüzlükle ya da ihtiyaçsızlıkla hatta bilinen toplumsal ahlaki değerlerden yoksunlukla sağlanabilir (Saruhan ve Yıldız, 2009). Ancak bu temel doğuş felsefesinin artık günümüzde tam olarak bu şekilde ifade edildiğini söylemek mümkün değildir.

Günümüzün alan yazınında yapılan çalışmalarda Sinizm; "başkalarından hoşlanmama ve başkalarına güvenmeme" ile ortaya çıkan bir tutum olarak tanımlamıştır. Bir dönem sinizm, hem bir kişilik özelliği (Smith vd., 1988) hem de bir duygu olarak (Meyerson, 1990) tanımlanmışsa da güncel çalışmalarda sinizm; bir nesneye (iş, örgüt vb.) yönelik çevresel faktörlerin sebep olduğu olumsuz bir tutum olarak ele alınmaktadır (Ülbeği ve İplik, 2018). Günümüzde sinizmin daha geniş çaplı tanımları yapılmaktadır. Bazı güncek tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Sinizm; olumsuz deneyim ve duygular sonucunda veya kişiliğe yönelik olarak hiçbir şeyden memnun olmama, olaylara hep eleştirel yaklaşma, insanları zor beğenme ve onlara karşı olumsuz düşünceler besleme, bir kişiye, gruba, ideolojiye, kuruma veya toplumsal düzene karşı güvensizlik duygusu hissetme durumu olarak tanımlanmaktadır. Bu geniş tanım kısaca "kişinin çevresine karşı olumsuz duyguları" şeklinde kısaltılabilir (Terzi ve Derin, 2020). Akman (2013)'a göre ise "Sinizm; zor beğenen, memnuniyetsiz, olaylara sürekli eleştirel yaklaşan, menfaat düşkünü ve olumsuz düşüncelerle dolu olarak nitelendiren kişilere atfedilen bir düşünce akımıdır." Sadece tanımın yapılmasından ibaret olmayan Sinizmin alan yazında pek çok türe ayrıldığı görülmektedir.

Kişilik sinizmi, çalışan sinizmi, işgören sinizmi, toplumsal sinizm, mesleki sinizm, örgütsel sinizm, örgütsel değişim sinizmi, sosyal sinizm, akademik sinizm, siyasal/politik sinizm ve öğrenci sinizmi sinizmin türleri olarak günümüzde yaygınlık kazanmıştır. *Kişilik sinizmi*, bireyi, kişileri küçük ve hor görme, onlara yukarıdan bakma, saygısız bir şekilde davranma ve diğer bireyler ile arasında zayıf bağlar oluşma şeklinde doğuştan gelen ve genellikle insan davranışlarını olumsuz olarak algılayan bir sinizm türüdür (Abraham 2000'den akt. Kaşka Üreten ve Gemlik, 2016). *Çalışan sinizmi;* çalışan ve işveren arasında güven, inanç ve eşitliğin bozulması anlamına gelmektedir (Polatcan, 2012). *İşgören sinizmi*; çalışılan kuruma, yöneticilerine ve kurumdaki diğer unsurlara karşı duyulan güvensizlik, saygısızlık, hayal kırıklığı ve umutsuzluk gibi olumsuz duygulardır (Andersson, 1996'dan akt. Terzi ve Derin, 2020). Mirvis ve Kanter (1991)'e göre *toplumsal/kurumsal sinizm;* vatandaşların ülkelerine ve kurumlarına duyduğu güvensizliktir (Polatcan, 2012). Bateman, Sakano ve Fujita (1992)'ya göre *mesleki sinizm;* otoriteye ve örgütlere karşı olumsuz ve güvensiz tutumlardır (Kalağan, 2009: 63). *Örgütsel sinizm;* bir bireyin çalıştığı örgüte karşı çeşitli nedenlerle olumsuz tutumlara sahip olduğu durumu anlatmaktadır (Güllüoğlu Işık, 2014). Wanous, Reichers ve Austin (1994) *örgütsel değişim sinizmini;* "örgütlerin başarıya ulaşmak için, yaptıkları değişim sonucunda verdikleri emekler ve gösterdikleri çabalara ilişkin karamsar bir bakış açısı" olarak tanımlamışlardır (Kalağan, 2009: 60). *Sosyal sinizm;* aynı veya farklı fakültedeki öğrenciler arasında oluşan sosyal ilişkiler, sosyal faaliyetlerin kalitesi ve sayısı ile ilgili öğrenci algılarıdır (Terzi ve Derin, 2020). Zuffo, Maiolo ve Cortini (2013)'ye göre *akademik sinizm* de öğrencilerin öğretim ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki olumsuz algılarıdır (Terzi ve Derin, 2020). *Politik/Siyasal sinizm;* kamunun demokratik sistemin temel siyasal kurumlarına ve kuruluşlarına karşı karamsar ve olumsuz fikre sahip olmalarıdır (Değirmenci, 2014). Brockway, Carlson, Jones ve Bryant (2002)'a göre *öğrenci sinizmi* ise öğrencilerin üniversite yaşantısının geneline veya üniversite ortamına yönelik beklentilerinin gerçekleşmemesinden kaynaklanan olumsuz inançlar ve hayal kırıklığıdır (Terzi ve Derin, 2020). Uluslararası alan yazında öğrenci sinizmi ile ilgili çalışmalara rastlanmakta iken ulusal alan yazında öğrenci sinizmi ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Türkiye'de 2006 yılından itibaren ilk kez sinizm konusu çalışılmaya başlanmış ve 2022 yılına kadar 462 adet lisansüstü düzeyde tez yazılmıştır. Yazılan bu tezlerden 428'i örgütsel sinizm üzerinde yapılmıştır. Geri kalan çalışmalar arasında ise öğrenci sinizmi konusuna hiç yer verilmediği görülmüştür. Bu konuyla ilgili olarak ulusal alan yazında sayıları az da olsa yapılmış makale çalışmalarının olduğu görülmektedir. Ancak yapılan bu makale çalışmalarında da ağırlıklı olarak örgütsel sinizmin çalışıldığı göze çarpmaktadır. Öğrenci sinizmi konusunda yapılan az sayıda çalışmalardan biri ise 2015 yılında Ayık, Uzun, Ataş ve Yücel'in, "Öğrencilerin Genel Sinizm Tutumları ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı makale çalışmasıdır. Araştırmacılar çalışma sonunda öğrencilerin genel sinizm tutumları ile okula yabancılaşma algıları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bularak öğrencilerin genel sinizm tutumlarının okula yabancılaşma algılarını pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

2017 yılında Kanat tarafından yapılan "Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi, Sinizm ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı makale çalışmasında ise bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri daha yüksek olduğu kız öğrencilerin erkek öğrencilere ilişkin daha fazla sinik oldukları görülmüştür. 2018 yılında ise Kasalak ve Özcan (2018), Brockway, Carlson, Jones ve Bryant tarafından 2002 yılında geliştirilen Üniversiteye Yönelik Sinik Tutumlar Ölçeğini Türkçeye Uyarlama çalışması yapmışlardır. 2020 yılında ise Terzi ve Derin tarafından "Yükseköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenci Sinizm Ölçeğinin Geliştirilmesi" adlı ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Ortaya koyulan bu ölçek araştırmacılardan gerekli izin alınarak bu araştırmada da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Uluslararası alanyazında ise daha fazla çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak bu araştırmada sadece birkaç tanesine değinilmiştir. Xie, Chen, Zhang, Hong (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin sinik tutumu ile yaşamdan memnuniyet arasında negatif ilişkili olduğu, aileden, öğretmenlerden, akranlardan ve arkadaşlardan gelen sosyal desteğin üniversite öğrencilerinin sinizmi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi önemli ölçüde etkilediği, yaşam ve aile desteğinin üniversite öğrencilerinin sinizminde dikkate değer bir moderatör olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Wei, Wang ve Macdonald tarafından 2015 yılında yapılan başka bir çalışmada ise araştırmacılar araştırma sonucunda genel olarak öğrenci sinizminin azalan kişisel başarı duygusuyla güçlü ilişkiye sahip olduğunu ve öğrenci sinizmiyle öğrenci tükenmişliği arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ulusal alanyazın incelendiğinde alanda var olan boşluğun doldurulması açısından böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmayla öğretmen adaylarının sinizm düzeylerinin belirlenerek alan yazına katkı sağlanması umulmaktadır. Bu önem dâhilinde araştırma problemine aşağıda yer verilmiştir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada; 2021-2022 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının sinizm seviyeleri ne düzeydedir? sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bu genel araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının sinizm düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının sinizm düzeyleri bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın problemlerinin çözümünde izlenen yönteme ilişkin bilgilere ise aşağıda yer verilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2012). Bu araştırmada da tarama araştırmalarının bir türü olan anlık tarama yöntemi kullanılmıştır. Anlık tarama yöntemi bilindiği gibi, belli bir zaman dilimi içinde mevcut durumun olduğu gibi yansıtıldığı araştırmalarda kullanılmaktadır (Karasar, 2016). Bu yöntemle öğretmen adaylarının 2021-2022 eğitim-öğretim bahar yılında sahip oldukları sinizm düzeyleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi (BÖTE), Resim-iş Öğretmenliği, Arapça Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan 2. Sınıftaki 209 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bu bölümleri kapsamasının nedeni araştırmacı tarafından bu bölümlere Araştırma Teknikleri dersi verilmesinden kaynaklanmaktadır. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşılması amaçlandığından örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmacının derslerine girdiği söz konusu bölümlerdeki toplam 209 öğretmen adayından 166'sı araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Bilindiği gibi % 95 güven düzeyinde +/- 0,05 hata payına göre 209 kişi için örneklem büyüklüğünün en az 136 kişi olması gerekmektedir (Krejcie ve Morgan, 1970). Buna göre araştırmaya katılan 166 kişi olduğu dikkate alındığında çalışma evrenini temsil edebilecek bir orana ulaştığı söylenebilir. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin sayısal bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Özellikleri

Bölüm	Cinsiyet					
	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
BÖTE	17	10,2	8	4,8	25	15,1
Arapça Öğretmenliği	25	15,1	9	5,4	34	20,5
Resim-iş Öğretmenliği	41	24,7	10	6,1	51	30,7
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	48	28,9	8	4,8	56	33,7
Toplam	131	78,9	35	21,1	166	100,0

Tabloda da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların üçte ikisi (%78,9) kadın, üçte biri (%21,1) erkektir. Erkek öğretmen aday sayılarının az olmasının nedeninin okunan bölümden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan

öğretmen adaylarının bölüm bağımsız değişkeni açısından dağılımlarına bakıldığında en fazla Resim-iş (51 kişi) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği (56 kişi) bölümünden öğretmen adaylarının araştırma içerisinde yer aldıkları görülmektedir. En az katılama sahip olan bölüm BÖTE (25 kişi) iken bunu Arapça Öğretmenliği Bölümü (34 kişi) takip etmektedir. Bölümler açısından bakıldığında kişi sayısı açısından dengeli bir durumun olmadığı söylenebilir.

Verileri Toplama Aracı ve Uygulama

Öğrencilerin sinizm durumlarını belirlemek için Terzi ve Derin (2020) tarafından yükseköğretim öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen "Öğrenci Sinizm Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca iki sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu ile bilgi toplanmıştır. Öğrenci sinizm ölçeği; Duyuşsal Sinizm, Akademik Sinizm, Davranışsal Sinizm, Sosyal Sinizm olmak üzere dört boyuttan ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin KMO değeri 0,86 bartlett değeri 0,00 bulunmuş, AFA sonucunda ölçeğin açıkladığı toplam varyans %57,3 bulunmuştur. Ayrıca AFA sonucuna göre dört boyut için faktör yükleri 0,49 ile 0,84 arasında, madde toplam korelasyonları ise 0,29 ile 0,54 arasında değiştiği belirlenmiştir Ölçeğin güvenirlik değerleri ölçeği geliştiren kişiler tarafından Duyuşsal Sinizm boyutu için .77, Akademik Sinizm boyutu için .75, Davranışsal Sinizm boyutu için .71, Sosyal Sinizm boyutu için .84 bulunmuştur. Ölçeğin geneli için güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeği geliştiren araştırmacılar birinci düzey DFA işlemlerini de gerçekleştirmişlerdir. Buna göre Duyuşsal Sinizm boyutundaki maddelerin faktör yük değerlerinin (1-4 maddeler) 0.63 ile 0.82 arasında; Akademik Sinizm boyutundaki maddelerin (5 – 9. Maddeler) 0.50 ile 0.79 arasında; Davranışsal Sinizm boyutundaki maddelerin (10- 14. Maddeler) 0.51 ile 0.83 arasında ve Sosyal Sinizm boyutundaki maddelerin ise (15 – 219. Maddeler) 0.57 ile 0.91 arasında faktör yüklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Terzi ve Derin (2020)'in araştırmalarında elde edilen bu değerler maddelerin gizil değişkenler ile orta düzey ve üzerinde bir ilişkiye sahip olduklarını göstermektedir. DFA sonucunda NFI=0,90, NNFI=0,92, CFI=0,93 ve IFI=0,93 bulunduğu için modelin "iyi uyum" düzeyinde olduğu belirtilmiştir.

Öğrenci Sinizm Ölçeği; *(1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kısmen Katılıyorum (4) Katılıyorum (5) Tamamen Katılıyorum* şeklinde artan biçimde puanlanan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte birinci boyut Duyuşsal Sinizm (1-4. maddeler), ikinci boyut Akademik Sinizm (5-9. maddeler), üçüncü boyut Davranışsal Sinizm (10-14. maddeler), dördüncü boyut Sosyal Sinizm (15-19.maddeler) şeklindedir. Ölçekte yer alan 5-6-7-8-9-17. maddeler ters kodlanmıştır (Terzi ve Derin, 2020). Araştırmacılar tarafından ölçekten alınan (her boyut düzeyinde ve ölçeğin toplamından) puanların aritmetik ortalamalarından 1.00-2.60'a kadar ortalamalar öğrencilerde düşük sinizme, 2.61-3.40 arası ortalamalar öğrencilerde orta düzeyde sinizme, 3.41-5.00 arası puanlar ise öğrencilerde yüksek düzeyde sinizmin var olduğuna işaret etmektedir.

Bu araştırma için ölçeğin genel cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,88 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları ise Duyuşsal Sinizm boyutu için 0,84, Akademik Sinizm boyutu için 0,74, Davranışsal Sinizm boyutu için 0,71, Sosyal Sinizm boyutu için 0,86 bulunmuştur. Buna göre ölçeğin genel olarak güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı haftalık ders programına göre tespit edilen ders saatlerinden önce araştırmacı tarafından dönemin 13. Haftasında gönüllü öğrencilere dağıtılarak gerekli açıklamalar yapılmıştır. Yaklaşık 20 dakika süren uygulamadan sonra doldurulan ölçekler tek tek kontrol edilerek toplanmıştır. Böylece veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalı analizlerin seçimi için verilerin dağılımların normal dağılıma uygunluğu Z puanı hesaplaması ile belirlenmiştir. Bilindiği gibi Z puanı basıklık ve çarpıklık değerlerinin kendi standart hata değerlerine bölünmesi ile bulunur (Örn: $Z_{basıklık}$= $Z_{basıklık}$/$Z_{basıklık}$ SH) ve çıkan değerlerin 1,96 dan küçük olması halinde dağılımın normal olduğu, büyük olması halinde ise dağılımın normal olmadığı yorumu yapılır (Taşpınar, 2017). Bağımsız değişkenlere göre elde edilen bağımlı değişkenin dağılımının normalliğinin analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Bağımsız Değişkenlere Göre Bağımlı Değişkenin Dağılımının Normalliği Testi (Z Puanı)

Değişkenler		n	$Z_{çarpıklık}$	$Z_{basıklık}$	Dağılım Normalliği	$\overline{X}$	Medyan
Tüm öğretmen adayları		166	2,23*	0,16	Normal değil	--	2,36
Cinsiyet	Kadın	131	1,95	0,44	Normal	2,56	--
	Erkek	35	1,38	0,51	Normal	2,38	--

Bölüm	BÖTE	25	1,00	0,60	Normal	2,28	--
	Arapça Öğrt.	34	2,18*	1,65	Normal değil	--	2,23
	Resim-iş Öğrt.	51	0,00	0,39	Normal	2,46	--
	İlk.Mat.Öğrt.	56	1,61	0,67	Normal	2,49	--

*Z > 1,96 normal değil

Tabloda da görüldüğü gibi dağılım normalliğini test etmek için yapılan Z puanı hesaplaması sonucunda araştırmaya katılan tüm öğretmen adayları herhangi bir bağımsız değişken boyutu dikkate alınmadığında, Z çarpıklık değerinin 1,96 değerinden büyük olduğu için dağılımın normal olmadığı söylenebilir. Buna göre herhangi bir bağımsız değişken dikkate alınmaksızın tüm öğrencilerin sinizm puanlarının yorumlanmasında medyan değeri esas alınmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri dikkate alındığında ise Z çarpıklık ve Z basıklık puanlarının 1,96 dan küçük olduğu için dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle cinsiyet bağımsız değişkenine göre yapılan karşılaştırmada parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Diğer yandan bir başka bağımsız değişken olan bölüm değişkenine göre bakıldığında Arapça öğretmenliği bölümü Z çarpıklık puanının 1,96 değerinden büyük olmasından dolayı da dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle bölüm değişkenine göre yapılan karşılaştırmalı analizde ise parametrik olmayan testlerden Kruskall Wallis H testi kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanmasında esas alınan ortalama değerleri Terzi ve Derin (2020)'e göre; '1,00 - 2,60'a kadar ortalamalar öğrencilerde düşük sinizme, 2,61- 3,40 arası ortalamalar orta düzeyde bir sinizme, 3,41- 5,00 arası puanlar ise öğrencilerde yüksek düzeyde bir sinizmin var olduğuna işaret etmektedir

Bulgular

Burada öncelikle öğretmen adaylarının genel sinizm düzeylerine yer verilmiştir. Ardından sinizmin alt boyutlara ilişkin düzeylerine yer verilmiştir. Son olarak ta cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre öğretmen adaylarının sinizm düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Genel Sinizm Düzeylerine Yönelik Bulgular

Burada öğretmen adaylarının Sinizm düzeylerinin ölçeğin genelinde dağılımın normal olmadığı için (bkz. Tablo 2). Medyan değeri esas alınarak yorum yapılmıştır. Buna göre ölçeğin bütününe ilişkin olarak tüm öğretmen adaylarının genel sinizm düzeylerine ilişkin medyan değerinin 2,36 olduğu dikkate alındığında öğretmen adaylarının genel olarak düşük düzeyde bir sinizme sahip olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarına ilişkin sinizm düzeylerine ise aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Sinizmin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu alt boyutlara göre de ayrıca dağılım normalliği yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur. Ardından tablonun ne anlama geldiği açıklanmıştır.

Tablo 3.

Alt Boyutlara İlişkin Dağılımı Normalliği Testi (Z Puanı)

Sinizim Alt Boyutları	n	$Z_{çarpıklık}$	$Z_{basıklık}$	Dağılım Normalliği	Medyan
Duyuşsal Sinizm	166	3,44*	0,29	Normal değil	2,37
Akademik Sinizm	166	2,27*	3,09*	Normal değil	2,20
Davranışsal Sinizm	166	5,21*	4,14*	Normal değil	2,00
Sosyal Sinizm	166	3,45*	2,38*	Normal değil	2,90

*Z > 1,96 normal değil

Tabloda da görüldüğü gibi dağılım normalliğini test etmek için yapılan Z puanı hesaplaması sonucunda araştırmaya katılan tüm öğretmen adayları herhangi bir bağımsız değişken boyutu dikkate alınmadığında sinizmin alt boyutlarında Z çarpıklık değerinin 1,96 değerinden büyük olduğu için dağılımın normal olmadığı söylenebilir. Buna göre herhangi bir bağımsız değişken dikkate alınmaksızın tüm öğrencilerin sinizm alt boyutlarının yorumlanmasında medyan değeri esas alınmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının Sinizmin alt boyutları olan Duyuşsal Sinizm (Medyan=2,37), Akademik Sinizm (Medyan=2,20), Davranışsal Sinizm (Medyan=2,00) alt boyutlarında düşük düzeyde, Sosyal Sinizm (Medyan=2,90) alt boyutunda ise orta düzeyde sinizme sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle Duyuşsal Sinizm alt boyutunda yer alan ifadelere göre medyan değerleri esas alınarak öğretmen adaylarının düşük düzeyde; okula bağlılıklarının gün geçtikçe azaldığı, okula neden geldiklerini sorguladıkları, okulun onları sinirlendirdiği ve "ne bulan sevinir ne yitiren ağlar" diye düşündükleri söylenebilir.

Akademik Sinizm alt boyutunda yer alan ifadelere göre öğretmen adaylarının; alanları ile ilgili aldıkları derslerin kritik öneme sahip olduğunu düşünme, öğretim elemanlarının alana hâkim olduklarını düşünme ifadelerine "katılmıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($M_{Akademik\ Sinizm}$=2,00). Yine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun oldukları zaman diğer okul öğrencilerinden daha başarılı olacaklarına inanma, bu okuldaki eğitimin kaliteli olduğuna inanma ve yakınlarına üniversite sınavında bu okulu seçmelerini önerme ifadelerine (bu ifadelerin hepsi ters kodlanmıştır) "katılmıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($M_{Akademik\ Sinizm}$=2,00). ('1,00-1,79 hiç katılmıyorum, 1,80-2,59 katılmıyorum, 2,60-3,39 kararsızım, 3,40-4,19 katılıyorum, 4,20-5,00 tamamen katılıyorum' puan aralıklarına göre yorumlanmıştır).

Davranışsal Sinizm alt boyutunda yer alan ifadelere göre öğretmen adaylarının; sınıftaki arkadaşlarla mecbur kalmadıkça iletişim kurmama, hangi okulda okudukları sorulduğunda bu soruyu cevaplamak istememe ifadelerine 'katılmıyorum' düzeyinde görüşler bildirmişlerdir ($M_{Sosyal\ Sinizm}$=2,00). Yine araştırmaya katılan öğretmen adayları; bu okul için bir şey yapmaları istense parmaklarını kıpırdatmama, bu okulun başarılı bir okul olduğu söylenirse gülme ve birisi okul için olumsuz bir şey söylerse haklı olduğunu söyleme ifadelerine 'katılmıyorum' düzeyinde görüşler bildirmişlerdir ($M_{Sosyal\ Sinizm}$=2,00). ('1,00-1,79 hiç katılmıyorum, 1,80-2,59 katılmıyorum, 2,60-3,39 kararsızım, 3,40-4,19 katılıyorum, 4,20-5,00 tamamen katılıyorum' puan aralıklarına göre yorumlanmıştır).

Sosyal Sinizm alt boyutunda yer alan ifadelere göre öğretmen adayları; sosyal etkinlik göremeden bu okuldan mezun olacağını düşünme, bu okulun sosyal açıdan hayat damarı kopmuş gibi olduğunu düşünme yönündeki ifadelere 'kararsızım' yönünde görüş bildirmişlerdir ($M_{Sosyal\ Sinizm}$=3,00). Yine araştırmaya katılan öğretmen adayları; bu okulda katılabileceği çok sayıda etkinlik olduğunu düşünme (ters kodlanmıştır), okulun tek sosyal faaliyetinin mezuniyet töreninde kep giymek olduğu ve öğrenci kulüplerinin aktif olmadığı yönündeki ifadelere 'kararsızım' yönünde görüş bildirmişlerdir ($M_{Sosyal\ Sinizm}$=3,00).

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sinizm Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sinizm düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir. Ardından tablonun ne anlama geldiği açıklanmıştır.

Tablo 4.

Cinsiyete Göre Sinizm Düzeyleri

Cinsiyet					Levene Test		t - Test	
	n	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	t	p
Kadın	131	2,38	0,62	164	0,10	0,75	1,49	0,13
Erkek	35	2,56	0,60					

Tablo 5'de görüldüğü gibi levene testi sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu belirlendiği için ve cinsiyete göre dağılımlar normal olduğu için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda öğrencilerin sinizm düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (t_{164}= 1,495; p>0,05). Buna göre öğrencilerin cinsiyetlerinin sinizm düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Cinsiyete göre sinizm düzeylerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise kadın ($\overline{X}$=2,38) ve erkek ($\overline{X}$=2,56) öğrencilerin sinizm düzeylerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Sinizm alt boyutları açısından cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalara ilişkin olarak alt boyutlarda öncelikle dağılım normalliğine bakılmış ve veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Cinsiyete göre Alt Boyutlara İlişkin Dağılımının Normalliği Testi (Z Puanı)

Değişkenler		n	$Z_{çarpıklık}$	$Z_{basıklık}$	Dağılım Normalliği	$\overline{X}$	Medyan
Duyuşsal Sinizm	Kadın	131	2,75*	0,40	Normal değil	--	2,25
	Erkek	35	1,37	0,42	Normal	2,95	--
Akademik Sinizm	Kadın	131	1,76	0,32	Normal	2,16	--
	Erkek	35	1,63	0,63	Normal	2,14	--
Davranışsal Sinizm	Kadın	131	5,00*	5,37*	Normal değil	--	2,00
	Erkek	35	1,74	0,57	Normal	2,38	--
Sosyal Sinizm	Kadın	131	0,15	2,35*	Normal değil	--	3,00
	Erkek	35	0,15	0,62	Normal	2,84	--

*Z > 1,96 normal değil

Tabloda da görüldüğü gibi dağılım normalliğini test etmek için yapılan Z puanı hesaplaması sonucunda araştırmaya katılan tüm öğretmen adayları cinsiyet bağımsız değişkeni dikkate alındığında sinizmin alt boyutlarında Z çarpıklık değerinin 1,96 değerinden büyük olduğu durumlarda dağılım normal olmadığı için medyan değeri, dağılımın normal olduğu alt boyutlarda ortalama değerleri esas alınmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının Sinizmin alt boyutları olan Duyuşsal Sinizm boyutunda kadınların (Medyan=2,25) düşük erkeklerin orta ($\overline{X}$ =2,95) düzeyde sinizme sahip oldukları görülmüştür. Akademik Sinizm alt boyutunda hem kadınların ($\overline{X}$ = 2,16) hem de erkeklerin ($\overline{X}$ = 2,14) düşük düzeyde sinizme sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Davranışsal sinizm alt boyutunda yine kadınların (Medyan= 2,00) ve erkeklerin ($\overline{X}$ = 2,38) düşük düzeyde sinizme sahip oldukları, Sosyal sinizm alt boyutunda ise kadın (Medyan= 3,00) ve erkeklerin ($\overline{X}$ =2,84) orta düzeyde sinizme sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Alt boyutlara göre cinsiyete ilişkin fark olma durumu ise dağılımın normal olduğu alt boyutlarda t testi, dağılımın normal olmadığı boyutlarda ise Mann-Whitney-U testi ile belirlenmiş ve analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Cinsiyete Göre Sinizm Düzeyleri (Alt Boyutlar)

Alt boyut						Homojenlik Levene Test			t - Test		Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi	
		n	$\overline{X}$	Medyan	ss	sd	Lev.	p	t	p		U	p
Duyuşsal Sinizm	Kadın	131	--	2,25	0,85	164	-	-	-	-	78,07	1581,00	0,00*
	Erkek	35	2,95	--	1,02						103,83		
Akademik Sinizm	Kadın	131	2,16	--	0,65	164	0,00	0,95	0,16	0,16	--	-	-
	Erkek	35	2,14	--	0,67						--		
	Kadın	131	--	2,00	0,66	164	-	-	-	-	78,00	1571,50	0,04*

Davranışsal Sinizm	Erkek	35	2,38	--	0,78						104,10		
Sosyal Sinizm	Kadın	131	--	3,00	1,04	164	-	-	-	-	85,00	2096,50	0,43
	Erkek	35	2,84	--	0,85						77,90		

*p< 0.05 anlamlı

Tablo 6'da görüldüğü gibi levene testi sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu akademik sinizm boyutunda bağımsız gruplar t testi esas alınmıştır. Varyansların homojen olmadığı belirlenen diğer boyutlarda Mann Whitney-U Testi sonuçları esas alınmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının sinizm düzeyleri olan Duyuşsal ve Davranışsal Sinizm alt boyutlarında öğrencilerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Medyan ve ortalama değerlerine bakıldığında ise cinsiyete göre Duyuşsal alt boyutunda erkek öğretmen adayları ($\overline{X}$ =2,95) orta, kadın öğretmen adayları (Medyan=2,25) düşük düzeyde sinizm düzeyine sahipken, davranışsal sinizm düzeyinde hem erkek öğretmen adayları ($\overline{X}$ = 2,38) hem de kadın öğretmen adayları (Medyan= 2,00) düşük düzeyde sinizm düzeylerine sahiptir. Bununla birlikte Davranışsal sinizm alt boyutunda düşük olmakla beraber erkeklerin kadınlara göre daha yüksek sinizm düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Akademik sinizm açısından ise her iki grubun da düşük düzeyde sinizm düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Sinizm Düzeylerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerine göre Sinizm düzeylerini karşılaştırmak için öncelikle sinizm puanlarının dağılımlarının normalliği test edilmiştir. Dağılımların Arapça Öğretmenliği puanlarından dolayı normal olmadığı dikkate alınarak (Tablo: 2) bölüm bağımsız değişkenine göre karşılaştırma yapmak için Kruskall Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Sinizm Düzeylerine Yönelik Bulgular

Bölüm	n	Sıra Ort.	Kruskall Wallis Testi			An. Fark
			Medyan	X^2	p	
BÖTE	25	72,14	2,21	3,908	0,27	Yok
Arapça Öğrt.	34	74,74	2,23			
Resim-iş Öğrt.	51	89,33	2,47			
İlk.Mat.Öğrt.	56	88,58	2,42			

Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bölümlere göre sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur (X^2=3,908; p>0,05). Diğer bir değişle bölümler öğrencilerin sinizm düzeylerini etkilememektedir. Medyanlar incelendiğinde sinizm düzeyinin her bölümde düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının her bölümde düşük düzeyde sinizme sahip olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının bölümlere göre alt boyutlara ilişkin sinizm düzeylerini kullanma görüşlerini karşılaştırmak için önce Z puanı hesaplanarak bölümlere göre dağılımların bazı alt boyutlarda normal bazı alt boyutlarda normal olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Sinizm Düzeyi Alt Boyutlarına Yönelik Bulgular

Tablo 8.

Cinsiyete göre Alt Boyutlara İlişkin Dağılımının Normalliği Testi (Z Puanı)

Değişkenler		n	$Z_{çarpıklık}$	$Z_{basıklık}$	Dağılım Normalliği	$\overline{X}$	Medyan
Duyuşsal Sinizm	BÖTE	25	1,20	0,55	Normal	2,66	--
	Arapça Öğrt.	34	2,31*	0,63	Normal Değil	--	2,12
	Resim-iş Öğrt.	51	1,84	0,12	Normal	2,53	--
	İlk.Mat.Öğrt.	56	1,78	0,19	Normal	2,48	--
Akademik Sinizm	BÖTE	25	1,42	0,89	Normal	2,00	--
	Arapça Öğrt.	34	1,37	0,72	Normal	2,29	--
	Resim-iş Öğrt.	51	0,98	0,46	Normal	2,29	--
	İlk.Mat.Öğrt.	56	0,91	0,46	Normal	2,03	--
Davranışsal Sinizm	BÖTE	25	2,35*	1,70	Normal Değil	--	2,00
	Arapça Öğrt.	34	2,28*	0,78	Normal Değil	--	2,00
	Resim-iş Öğrt.	51	2,72*	2,71*	Normal Değil	--	2,00
	İlk.Mat.Öğrt.	56	3,64*	4,25*	Normal Değil	--	2,00
Sosyal Sinizm	BÖTE	25	1,65	0,12	Normal	2,56	--
	Arapça Öğrt.	34	1,70	0,93	Normal	2,59	--
	Resim-iş Öğrt.	51	0,21	1,49	Normal	2,99	--
	İlk.Mat.Öğrt.	56	1,51	0,63	Normal	3,33	--

*Z > 1,96 normal değil

Tabloda da görüldüğü üzere Duyuşsal Sinizm alt boyutunda sadece Arapça öğretmenliği bölümünde ve Davranışsal Sinizm alt boyutunda tüm bölümlerde dağılımlar normal çıkmamıştır. Bununla birlikte dağılımların normal olduğu boyutlar için ortalama değerler esas alındığında ve dağılımın normal olmadığı boyutlarda medyan değerler esas alındığında tüm alt boyutlara göre tüm bölümlerin düşük düzeyde sinizm düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Bölümlere göre alt boyutlar arası karşılaştırmalar yapıldığında normal dağılım olan boyutlar için tek yönlü varyans analizi normal olmayan alt boyutlar için ise Kruskall Wallis Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Bölüme Göre Sinizm Düzeyleri (Alt Boyutlar)

Sinizm Alt Boyutlar	Bölüm	n	Sıra Ort.	Kruskall Wallis Testi		An. Fark
				X^2	p	
Duyuşsal Sinizm	BÖTE	25	93,02	1,58	0,66	Yok
	Arapça Öğrt.	34	77,44			
	Resim-iş Öğrt.	51	84,17			
	İlk.Mat.Öğrt.	56	82,32			
Akademik Sinizm	BÖTE	25	70,88	8,07	0,04*	1-4 3-4
	Arapça Öğrt.	34	93,44			
	Resim-iş Öğrt.	51	93,97			
	İlk.Mat.Öğrt.	56	73,56			
Davranışsal Sinizm	BÖTE	25	78,22	0,60	0,89	Yok
	Arapça Öğrt.	34	81,91			
	Resim-iş Öğrt.	51	83,59			
	İlk.Mat.Öğrt.	56	86,74			
Sosyal Sinizm	BÖTE	25	63,22	17,49	0,00*	1-4 2-4
	Arapça Öğrt.	34	65,69			
	Resim-iş Öğrt.	51	85,05			
	İlk.Mat.Öğrt.	56	101,96			

*p<0,05

Yapılan varyans analizi sonucunda bölümlere göre Akademik ve Sosyal Sinizm alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0,05). Akademik Sinizm alt boyutunda BÖTE ve İlköğretim Matematik ve Resim-iş ile İlköğretim Matematik bölümleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bununla birlikte Sosyal Sinizm alt boyutunda ise BÖTE ile İlköğretim Matematik ve Arapça Öğretmenliği ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümleri arsında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların okunan bölümün özeliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bölümler arasında alt boyutlar arasında alt boyutlar karşılaştırıldığında normal dağılım olan boyutlar için tek yönlü varyans analizi ve bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Bölüme Göre Sinizm Düzeyleri (Alt Boyutlar)

Sinizm Alt Boyutlar	Bölüm	n	$\overline{X}$	ss	Homojenlik Levene Testi		ANOVA		An. Fark Bonferroni
					Lev.	p	F	p	
Akademik Sinizm	BÖTE	25	2,00	0,68	0,03	0,99	2,40	0,07	Yok
	Arapça Öğrt.	34	2,29	0,60					
	Resim-iş Öğrt.	51	2,29	0,64					
	İlk.Mat.Öğrt.	56	2,03	0,66					
Sosyal Sinizm	BÖTE	25	2,56	0,88	1,10	0,35	5,90	**0,00***	Fark var BÖTE - İlk.Mat.Öğr Arapça Öğrt.- İlk.Mat.Öğrt.
	Arapça Öğrt.	34	2,59	0,90					
	Resim-iş Öğrt.	51	2,99	1,02					
	İlk.Mat.Öğrt.	56	3,33	0,97					

*p<0,05

Yapılan varyans analizi sonucunda bölümlere göre sadece Sosyal Sinizm alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0,05). Bu farklılığın bu alt boyutta hangi bölümler arasında olduğunun anlaşılması için grup ortalamaları arasındaki farklılıklar karşılaştırılmış ve Bonferroni metodu kullanılmıştır. Bilindiği gibi Bonferroni deneme başına hatayı koruyan çoklu karşılaştırma metotlarından birisidir. Tüm karşılaştırmalar yapıldıktan sonra bile bu hata oranı kullanılabilmektedir (Milliken ve Johnson 1992; Genç ve Soysal, 2018). Buna göre bölümler arası farklılığa ilişkin yapılan analiz sonucu sosyal sinizm alt boyutunda BÖTE ($\overline{X}$ = 2,56) ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\overline{X}$ =3,33) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu karşılaştırmada BÖTE bölümü öğrencilerinin düşük düzeyde bir sinizme sahipken İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünün orta düzeyde sinizm düzeyine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bunun yanı sıra Arapça Öğretmenliği bölümü ($\overline{X}$ =2,59) ile yine İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\overline{X}$ =3,33) bölümleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Burada da yine İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünün orta düzeyde sinizm düzeyine sahipken Arapça Öğretmenliği Bölümü ise düşük düzeyde bir sinizme sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle yapılan karşılaştırmalarda İlköğretim matematik Öğretmenliği bölümünün diğer bölümlere göre "sosyal etkinlik göremeden bu okuldan mezun olacağını düşünme, bu okulun sosyal açıdan hayat damarı kopmuş gibi olduğunu düşünme, bu okulda katılabilecekleri çok sayıda etkinlik olduğunu düşünme (ters kodlanmıştır), okulun tek sosyal faaliyetinin mezuniyet töreninde kep giymek olduğunu ve öğrenci kulüplerinin aktif olmadığını düşünme yönündeki ifadelerde 'kararsız' kaldıkları görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireylerin sahip olmaları gereken yeterliliklerin kazanılmasında üniversitelerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Günümüz üniversite öğrencilerinin üniversitelere yönelik algılarının belirlenmesine üniversitelerin niteliklerinin gelişmesi açısından ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, alan yazındaki ifadesiyle öğrenci sinizmi ele alınmıştır. Sinizmin farklı türlerine ek olarak öğrenci sinizmi, ilgili yazında üzerinde önemle durulan sinizm türlerinden biridir (Terzi ve Derin, 2020). Üniversite öğrencilerinin içinde bulundukları akademik ortama ilişkin memnuniyetsizlikleri anlamına gelen öğrenci sinizmini nicel bir ölçme aracı ile ölçmeyi amaçlayan bu araştırmada; duyuşsal, akademik, davranışsal ve sosyal sinizm alt boyutlarından oluşan sinizm düzeyleri cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırmaya en fazla İlköğretim Matematik Öğretmenliği (48 kişi) ve Resim-iş Öğretmenliği (41 kişi) bölümleri katılım göstermiş bunu Arapça

Öğretmenliği (25 kişi) ve BÖTE Bölümü (17 kişi) izlemiştir. Araştırmaya 131'i kadın 35'i erkek olmak üzere 166 öğretmen adayı katılmıştır. Bölümler açısından bakıldığında kişi sayısı açısından dengeli bir durumun olmadığı söylenebilir. Ölçeğin geneline yönelik olarak öğretmen adaylarının düşük düzeyde bir sinizme sahip oldukları, alt boyutlar açısından ise Duyuşsal Sinizm, Akademik Sinizm, Davranışsal Sinizm alt boyutlarında düşük düzeyde, Sosyal Sinizm alt boyutunda ise orta düzeyde sinizme sahip olunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dağyar ve Kasalak (2020) tarafından Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 393 tane 4. Sınıf öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışmada da akademik ve sosyal sinizmin öğretmen adaylarının başarısını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrencilerin akademik olarak öğrenme-öğretme sürecine yönelik olan hayal kırıklıklarının, olumsuz inanç ve duygularının akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da hem kadınların hem de erkeklerin akademik sinizm alt boyutunda düşük düzeyde sinizme sahip olmalarından dolayı akademik başarılarının olumsuz yönde etkilenmediği söylenebilir. Ortaya çıkan bu farklı bulgunun iki araştırmanın farklı örneklem grubu üzerine yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine Dağyar ve Kasalak (2020) tarafından yapılan Sosyal sinizmin yüksek olmasının akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmışlar bunu da üniversitedeki etkinlikleri beğenmeyen ya da katılmak istemeyen öğrencilerin boş zamanlarını, sınavlarda başarılı olmak için ders çalışmaya daha çok zaman ayırmaları sonucunda akademik başarı puanlarının daha yüksek olması ile açıklanmıştır.

Öğretmen adayları; Akademik Sinizm alt boyutunda yer alan ifadelere göre alanları ile ilgili aldıkları derslerin kritik öneme sahip olduğu, öğretim elemanlarının alana hâkim oldukları görüşlerine 'katılıyorum' yönünde görüşlere sahiptirler. Yine mezun oldukları zaman diğer okul öğrencilerinden daha başarılı olacaklarına inandıkları görüşlerine 'katılıyorum' yönünde görüşlere sahiptirler. Ayrıca bu okuldaki eğitimin kaliteli olduğuna inandıkları ve yakınlarına üniversite sınavında bu okulu seçmelerini önerdikleri görüşlerine 'katılıyorum' yönünde görüşlere sahiptirler.

Davranışsal Sinizm alt boyutunda yer alan ifadelere göre ise öğretmen adayları; sınıftaki arkadaşlarıyla mecbur kalmadıkça iletişim kurmadıkları, hangi okulda okudukları sorulduğunda bu soruyu cevaplamak istemedikleri, bu okul için bir şey yapmaları istense parmaklarını kıpırdatmayacaklarını, bu okulun başarılı bir okul olduğu söylenirse güleceklerini ve birisi okul için olumsuz bir şey söylerse haklı olduğunu söyleyecekleri konularında 'katılmıyorum' düzeyinde görüşlere sahiptirler.

Sosyal Sinizm alt boyutunda yer alan ifadelere göre öğretmen adayları; sosyal etkinlik göremeden bu okuldan mezun olacağını düşünme, bu okulun sosyal açıdan hayat damarı kopmuş gibi olduğunu düşünme yönündeki ifadelere 'kararsızım' yönünde görüşlere sahiptirler. Yine bu okulda katılabileceği çok sayıda etkinlik olduğunu düşünme (ters kodlanmıştır), okulun tek sosyal faaliyetinin mezuniyet töreninde kep giymek olduğu ve öğrenci kulüplerinin aktif olmadığı yönündeki ifadelere 'kararsızım' yönünde görüşlere sahiptirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin cinsiyetlerinin genel olarak sinizm düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dağyar ve Kasalak (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının sinizm düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişki olduğunu ortaya kaymakla beraber kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki başarı farklılıklarının yüksek bulunması nedeniyle öğretmen adaylarının öğrenci sinizm tutumları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmaların yapılaması yönünde önerilerde bulunmuştur. Bu araştırmada cinsiyet değişkeni dikkate alınmış ve alt boyutlar açısından bakıldığında Duyuşsal Sinizm boyutunda kadınların düşük erkeklerin orta düzeyde sinizm düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Akademik Sinizm alt boyutunda hem kadınlar hem de erkekler düşük düzeyde sinizm düzeyine sahiptir. Davranışsal sinizm alt boyutunda düşük olmakla birlikte erkeklerin kadınlara göre daha yüksek sinizm düzeylerine sahip oldukları, Sosyal sinizm alt boyutunda ise kadın ve erkeklerin orta düzeyde sinizm düzeylerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanı sıra bölümlere göre sinizm düzeyleri ele alındığında bölümlerin öğretmen adaylarının genel sinizm düzeylerini etkilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise Akademik ve Sosyal Sinizm alt boyutunda sinizm düzeyleri arasında farklılıklar vardır. Akademik Sinizm alt boyutunda BÖTE ile İlköğretim Matematik ve Resim-iş ile İlköğretim Matematik bölümleri arasında, Sosyal Sinizm alt boyutunda ise BÖTE ile İlköğretim Matematik ve Arapça Öğretmenliği ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümleri arsında sinizm düzeyler farklılaşmaktadır. Bu farklılıkların okunan bölümün özeliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Beydoğan (1994) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada sosyal ve sportif etkinliklere katılmanın öğrenciler üzerinde güçlü bir kişilik gelişimine, insanlarla tanışmalarına, çevreye uyum sağlamalarına, iyi iletişim kurmalarına ve stres atmalarına olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Beydoğan (1994) yaptığı çalışmada ayrıca başarının düşeceği kaygısının üniversite öğrencilerinin sosyal etkinliklere katılmasına engel olduğunu belirtmiştir. Budan hareketle BÖTE ile İlköğretim matematik ve Arapça Öğretmenliği ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği arasındaki farklılığın Resim-iş Öğretmenliği bölümünden farklı olmasının nedeni bu bölümde sosyalleşmenin akademik başarıyı etkileyeceği yönündeki kaygıdan kaynaklanabileceği söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırma aynı ve farklı üniversitelerin farklı lisans bölümlerinde, farklı sınıflarda ve değişkenler açısından ele alınmalı ve öğrenci sinizm düzeyleri karşılaştırılmalıdır. Öğretmen adaylarının sinizm düzeylerine nitel araştırma yöntemleri kullanılarak ta bakılmalıdır. Lisansüstü düzeyde de öğrencilerin sinizm düzeylerine bakılmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının sinizm düzeylerinin artmaması için üniversite eğitimlerine başladıkları yıldan mezun olacakları yıla kadar akademik ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenerek öne sürdükleri memnuniyetsizlikler dikkate alınmalıdır. Ayrıca gerek bölüm içi öğrenci-öğretmen-yönetim gerekse bölümler arası ve üniversiteler arası düzeyinde öğrenci-öğretmen-yönetim odağındaki iletişimlerin sağlıklı kurulması ve bu sağlıklı iletişimin devam ettirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 126* (3), 269-292.

Akman, G. (2013). *Sağlık çalışanlarının örgütsel ve genel sinizm düzeylerinin karşılaştırılması.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations, 49*(11), 1395-1418.

Ayık, A., Uzun, T., Ataş, Ö., & Yücel, E. (2015). Öğrencilerin genel sinizm tutumları ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies. 39,* 491-508.

Bateman, T. S. Sakano, T., & Fujita, M. (1992). Roger, me, and my attitude: Film propaganda and cynicism toward corporate leadership, *The Journal of Applied Psychology, 77* (5), 768-771.

Beydoğan, M. (1994). Üniversite öğrencilerinde sosyal etkinlik-spor- gençlik üçgeninde benlik dengelemesi ve arkadaşlık gelişimi ile ilgili bir ön araştırma. *Çağdaş Eğitim. Sayı 195.*

Brockway, J. H., Carlson, K. A., Jones, S. K., & Bryant, F. B. (2002). Development and validation of a scale for measuring cynical attitudes toward college. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 210-224.

Dağyar, M., & Kasalak, G. (2020, Haziran 24-26). *Öğrenci sinizmi ve akademik başarı arasındaki ilişkinin ikili lojistik regresyon analizi ile incelenmesi.* [1. Uluslararası Pedagojik Araştırmalar Kongresi]. Düzce, Türkiye. file:///C:/Users/GEF/Downloads/ICOPRTammetin.pdf

Değirmenci, N. (2014). Siyasal sinizm. *Siyaset bilimi araştırmaları teori ve Türkiye uygulamaları* içinde. H. Aliyar Demirci, İsmet Parlak, Nigar Degirmenci (Eds.) Seçkin Yayınevi.

Genç. S.& Soysal, M.İ. (2018). Parametrik ve parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testleri. *Black Sea Journal of Engineering and Science 1*(1), 18-27. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/514398

Gökberk, M. (2000). *Felsefe Tarihi*. Remzi Kitapevi.

Güllüoğlu Işık, Ö. (2014). Organizational cynicism a study among advertising agencies. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 22,* 130-151.

Hançerlioğlu, O. (1999). *Düşünce Tarihi.* Remzi Kitapevi.

Helvacı, M. A., & Çetin, A. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (uşak ili örneği). *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7*(3), 1475-1497.

Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı).* Nobel Yayınevi.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar Teknikler İlkeler.* Nobel Yayın Dağıtım.

Kasalak, G., & Özcan, M. (2018). Öğrenci sinizmi: Üniversiteye yönelik sinik tutumlar ölçeğini Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. 8*(1), 127-135.

Kaşka Üreten, Z., & Gemlik, H. N. (2016). Sağlık Meslek Gruplarının Örgütsel Sinizm Düzeylerini Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma: Kamu Hastanesi ile Özel Hastane Karşılaştırması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 19*(4), 443-463.

Kanat, S. (2017). Güzel sanatlar ve tasarım fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerisi, sinizm ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 7*(16), 248-262.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30,* 607-610.

Meyerson, D. E. (1990). Uncovering socially undesirable emotions: Experiences of role ambiguity in organizations. *American Behavioral Scientist, 33,* 296- 307.

Milliken G.A., & Johnson D. E. (1992). *Analyis of messy data.* Designed Experiments Vol I., Chapman ve Hall, New York.

Mirvis, P.H., & Kanter, D.L. (1991). Beyond demography: A psychographic profile of the workforce. *Human Resource Management, 30* (1), 45-68.

Polatca, M. (202). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (karabük ili örneği).* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Smith, T. W., Pope, M. K., Sanders, J. D., Allred, K. D., & O'Keefe, J. L. (1988). Cynical hostility at home and at work: Psychological vulnerability across domains. *Journal of Research in Personality, 22,* 525-548.

Taşpınar, M. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Terzi, A. R., & Derin, R. (2020). Developing a Student Cynicism Scale for Higher Education Students. *Journal of Current Researches on Social Sciences, 10* (1), 61-72.

Terzi, A.R., & Dülker, A.P. (2018). An analysis of the relationship between transformational leadership and organizational cynicism. *Recent Researches in Education Publisher: Cambridge Scholars Publishing, 29,* 437-451.

Ülbeği, İ. D., & İplik, E. (2018). Adaletsizlik algısı, psikolojik sözleşme ihlali, sinizm ve çalışan sessizliği arasındaki ilişkiler üzerine görgül bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (ICEESS' 18),* 229-239.

Wanous, J.P, Reichers, A. & Austin, J. (1994). Organizational cynicism: An initial study. *Academy of Management Best Papers Proceedings, 1,* 269-273.

Wei, X., Wang, R., & MacDonald, E. (2015). Exploring the relations between student cynicism and student burnout. *Psychological reports, 117*(1), 103-115.

Xie, Q., Chen, X. P., Zhang, J. F. & Hong, X. L. (2011). Relationship between college students' cynicism and satisfaction with life: The moderating effects of social support. *Psychological Development and Education, 2,* 181-187.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Okullarda RPD Uygulamaları Dersine İlişkin Algılarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Metafor Analizi

Nilgün ÖZTÜRK
İnönü Üniversitesi

Ezgi SUMBAS
İnönü Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç. Danışmanların kişisel ve mesleki birçok faktörden etkilenebileceği aday psikolojik danışmanların hizmet öncesi mesleki gelişimlerindeki önemli derslerden biri olan Okullarda RPD uygulamaları I dersi kapsamındaki öznel algılarının karşılaştırmalı olarak araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durumun bir deneyim kazanma, yaşantı geçirme ve paylaşma süreci olduğu düşünüldüğünde aday psikolojik danışmanların düşüncelerini ifade etmelerinde bir araç olarak metaforlardan yararlanılabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının Okullarda RPD uygulamaları I dersine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemektir. *Yöntem.* Bu nitel araştırmada, rehberlik ve psikolojik danışmanlık son sınıf öğrencilerinin okullarda RPD Uygulamaları dersine yönelik algılarının metaforlar (mecazlar) aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünün son sınıfında öğrenim gören 24 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerinden okullarda RPD uygulama dersi öncesi ve uygulama sonrasına ilişkin algıları ile ilgili metaforlar yazmaları istenmiştir. Okullarda RPD uygulamaları dersi……gibidir çünkü……..şeklinde paylaşmaları istenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan üç ana ikili tema (öncesi-sonrası) şunlardır: Öncesinde "teorikten uygulamaya" olan bakış açısı "mesleğe hazırlık", "büyümeye gelişmeye hazır" olma olan bakış açısı "büyümek ve gelişmek" ve öncesinde "kaygılı ve korkulu" olma durumu "kaygılardan kurtulmak" şeklinde bir bakış açısına dönüşmüştür. *Bulgular.* Sonuç olarak öğrencilerin, okullarda RPD uygulamaları dersine yönelik algılarının, uygulama öncesi ve uygulama sonrasında farklılaştığı görülmektedir. *İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler.* Okullarda RPD uygulamaları dersi kapsamında bundan sonra yapılacak çalışmalarda aday psikolojik danışmanlarının staj okullarındaki deneyimleri ve ihtiyaçlarının anlaşılmasına yönelik çalışmaların yapılması da önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okullarda RPD uygulamaları, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencileri, metafor

Giriş

Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışmanlığın 70 yıllık bir geçmişe sahip olduğu (Poyrazlı, Doğan & Eskin, 2013) ve son 20 yılda da hızla geliştiği (Arslan, 2016) belirtilmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri Türkiye'de kavramsal olarak 1950'li yıllarda ifade edilmeye başlanmış (Özgüven, 1990) ve 1970'li yıllarda okullarda planlı ve programlı psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları başlamıştır. 1970'li yıllarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin "uzman" kişilerce yürütülen bir "yardım" alanı olarak eğitim programlarında yer alması memnuniyet verici bir gelişme olarak görülmüştür (Tan, 1992). Doğan (2000, s.60), Türk psikolojik danışma tarihinde 1982 ile 1995 yıllarını "danışmanlık alanında lisans programlarının açılması" olarak adlandırmıştır. Günümüzde ise psikolojik danışman eğitimi lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde verilmekte (Poyrazlı vd., 2013) ve psikolojik danışmanların ağırlıklı olarak rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir (Arslan & Sommers-Flanagan, 2018).

Türkiye'de, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) programlarının daha çok okul odaklı (rehberlik) dersleri içermekte olduğu (Ültanır, 2005) görülmektedir. Bu yüzden psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri Türkiye'de ağırlıklı olarak eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır (Korkut, 2007; Korkut-Owen & Yerin Güneri, 2013; Poyrazlı vd., 2013). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), genel anlamda model olarak Amerikan danışmanlık sistemini kullanmış (Arslan & Sommers-Flanagan, 2018) olmasına rağmen Türkiye'de mesleki olarak danışmanlık kendine özgü bir biçime dönüşmüştür (Tan, 2000). MEB (2020) eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini; kendini tanıyan, kendine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan gelişimsel, önleyici, etik ilkeler doğrultusunda yürütülen profesyonel bir hizmet olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla okullarda çalışan psikolojik danışmanlardan bu hizmetleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Ancak Türkiye'de psikolojik danışman eğitimi konusunda tam olarak ortak bir anlayış bulunmamaktadır. Uygulama derslerinin ülke genelinde standart olarak yapılmaması ve her üniversitenin uygulama koşullarının farklı olması psikolojik danışmanların mesleki yeterliliklerini etkileyebilecek bir unsur olduğu düşünülmektedir (Özyürek, 2019).

Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK), RPD dahil olmak üzere üniversite diploma programları için genel kriterleri belirlemektedir (Poyrazlı vd., 2013). YÖK (2018a) tarafından müfredatta yapılan son değişiklere göre RPD lisans programındaki derslerin dağılımını şu şekilde sınıflandırmıştır: %31 Meslek Bilgisi, %18 Genel Kültür ve %51 Alan Eğitimidir. Bu kapsamda YÖK (2018a) tarafından belirlenmiş olan RPD lisans programında Alan Eğitiminde teorik dersler ile birlikte uygulamalı derslere daha fazla yer verildiği görülmektedir. 2018'den önceki YÖK (2007) müfredatında diğer bir ifadeyle eski lisans programında teorik derslerin yoğun olduğu görülmektedir (Demir, Düşünceli, Ertuna & Çolak, 2022). (Teorik derslerden bazıları şöyledir; Psikolojik Danışma Kuramları, Davranış Bozuklukları, Sosyal Psikoloji, Kişilik Kuramları. Programda yer alan Psikolojik Testler, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması, Okullarda Gözlem ve Kurum Deneyimi dersleri ise uygulamalı dersler arasında yer almaktadır). YÖK'ün 2018 yılında yapmış olduğu düzenleme ile RPD lisans programındaki bazı değişiklikler şöyledir; örneğin teorik derslerde Manevi Danışmanlık, Karakter ve Değer Eğitimi dersleri programa dahil edilirken, uygulamalı dersler kapsamında Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları I ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları II olacak şekilde hem güz hem de bahar döneminde programda yerini alırken, Kurum Deneyimi dersi kaldırılmış ve yerine Okullarda RPD Uygulamaları I ve Okullarda RPD Uygulamaları II şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan bu düzenlemelerle birlikte önemli bir görev üstlenen psikolojik danışmanlık mesleğinin eğitim sürecinin, psikolojik danışman adaylarına mesleğin gerektirdiği özellikleri kazandırmak için yeterli olması beklenmektedir (Demir vd., 2022). Eğitim süreci, psikolojik danışmanların mesleki gelişimlerinin en önemli adımlarından biri olarak kabul edilmektedir (Saki & Şahin, 2020).

Okullarda RPD Uygulamaları I ve II dersleri Eğitim Fakültesi 4. Sınıf öğrencilerinin almak zorunda oldukları zorunlu ders olan öğretmenlik uygulaması dersine eşdeğerdir. YÖK'ün 2018 yılında Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması 2 olarak programı dahil etmiş olduğu dersin tanımı şöyledir: öğretmen adaylarının alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları yapma; alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapmadır. Dersin iki dönemlik olarak düzenlenmesinde ise öğretmen adaylarının daha uzun bir zaman dilimi içinde okulda bulunması ve daha çok öğretmenlik uygulaması yapmaları amaçlanmıştır (https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf). Aynı amaç doğrultusunda YÖK'ün 2018 yılında PDR programına dahil etmiş olduğu Okullarda RPD Uygulamaları 1 ve Okullarda RPD Uygulamaları 2 dersinin tanımı şöyledir: Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerdeki eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal RPD etkinliklerinin incelenmesi, test ve test dışı tekniklerin uygulanması ve yorumlanması; çeşitli konularda grup rehberliği programlarının geliştirilerek uygulanmasıdır (YÖKb, 2018). Okullarda RPD Uygulamaları 1 ve Okullarda RPD Uygulamaları 2 dersi PDR öğrencilerinin eğitim süreci boyunca almış oldukları teorik ve uygulamalı derslerin sahada uygulama ile buluşmasını sağlayan bir ders olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla uygulama dersi hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmen adayları için en önemli derslerden birisi olma özelliğine sahiptir (Elmalı & Balkan Kıyıcı, 2018).

Önemli bir uygulama dersi olması nedeniyle eğitim fakültesinin farklı programlarında eğitimlerine devam eden son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerini (Aslan & Sağlam, 2018; Baştürk, 2009; Bektaş & Ayvaz, 2012; Mete, 2013; Özkılıç, Bilgin & Kartal, 2008; Taşkesen, 2018) araştıran çalışmaların olduğu ilgili alanyazında görülmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışmalarda ölçme araçları ya da yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanılmış olduğu dikkati çekmektedir. Yukarıda ifade edildiği bu konuda yapılmış pek çok araştırma olmasına rağmen Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasına eşdeğer olan Okullarda RPD uygulamaları dersine yönelik algılarının araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarını meslek hayatına hazırlayan ve bu konuda başlangıç sayılan staj derslerine yönelik öğrencilerin algılarının belirlenmesinin öğretmen adaylarının okullarda yaşayabilecekleri sorunlara dair fikir sahibi olmayı ve öğretmen adaylarını meslek hayatına hazırlamayı kolaylaştırması beklenebilir (Saki & Şahin, 2020; Taşkesen, 2018). Bu çerçevede öğrencilerin staj derslerine yönelik algı ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Danışmanların kişisel ve mesleki birçok faktörden etkilenebileceği düşünüldüğünde (Saki & Şahin, 2020) aday psikolojik danışmanların hizmet öncesi mesleki gelişimlerindeki önemli derslerden biri olan Okullarda RPD uygulamaları I dersi kapsamındaki öznel algılarının karşılaştırmalı olarak araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durumun bir deneyim kazanma, yaşantı geçirme ve paylaşma süreci olduğu düşünüldüğünde aday psikolojik danışmanların düşüncelerini ifade etmelerinde bir araç olarak metaforlardan yararlanılabileceği düşünülmektedir. Metaforla anlatım, düşünceyi ifade etmenin estetik bir yoludur. Metaforik yöntemle bir düşüncenin daha edebî ve daha kapsamlı anlatımı amaçlanmaktadır (Doğan, 2022). Metaforların sadece edebiyatta değil, eğitimde de önemli bir estetik ve pedagojik rol oynadığına dair yaygın bir kabul vardır (Botha, 2009). Dolayısıyla metafor farklı alanlarda farklı amaçlar için kullanılabilir. Örneğin, edebiyatta ve sohbette yönlendirici, haber ve bilimde bilgilendirici, reklamcılıkta, politikada ve bilimde ikna edici ve eğitimde öğretici olabilir. Bu nedenle metafor, düşünce ve iletişimde temel bir araç olarak kabul edilebilir (Steen, 2008). Bu çalışmada, psikolojik danışman adaylarının RPD uygulamaları I dersine yönelik algılarının

uygulama öncesi ile yaşantı ve deneyimlerine dayalı olarak uygulama sonrası algılarının metaforlar aracılığıyla karşılaştırmalı olarak araştırılmasına odaklanılmıştır.

Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının Okullarda RPD uygulamaları I dersine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemektir. Bu sayede PDR son sınıf öğrencilerinin uygulama dersi öncesi ve sonrasına ilişkin algıları ve değerlendirmeleri hakkında bilgi edinilmesi ile alana katkı sunmak amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın bir diğer özelliği psikolojik danışman adaylarının bu konulardaki görüşlerinin belirlenmesinin yanı sıra okuldaki uygulama süreci sonrası görüşlerinde meydana gelen değişikliğe dair bir farkındalık ortaya koymasıdır.

Yöntem

Bu çalışma, eğitim bilimlerinde gerçekleştirilen nitel çalışmaların doğasına uygun olarak, fenomenografi yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Fenomenografi yaklaşımı yaşanmış ve tecrübe edilmiş deneyimlerin anlamı üzerine odaklanmaktadır (Marton, 1986; Orgill, 2007) ve bireylerin karşılaştıkları olguları nasıl tecrübe ettiklerini, yorumladıklarını, anladıklarını ve algıladıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır (Marton, 1994; Orgill, 2007). Bu bağlamda çalışma, okullarda RPD uygulaması dersine katılan okul psikolojik danışmanı adaylarının, bu ders kapsamında gerçekleştirilen sınıf uygulamalarına, dersin paydaşlarına ve hazırladıkları ödevlere ilişkin deneyimlerinin neler olduğunu araştırmaya yönelik olarak tasarlanmıştır.

Katılımcılar

Çalışma, Doğu Anadolu'da yer alan bir eğitim fakültesinin okullarda RPD uygulaması dersine kayıtlı, son sınıf, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. İlk uygulamaya toplam 35 öğrenci katılmıştır. İkinci uygulamaya ise toplam 30 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 24 tanesi hem birinci hem de ikinci araştırmaya katıldığı için kıyaslama yapılabilmesi adına bu öğrenciler ile çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerin 9'u erkek 15'i kadındır. Araştırma etiği gereğince katılımcıların isimleri kullanılmamıştır, her bir katılımcıya kod isim atanmıştır. Bu kod isimler sırasıyla; *mavigri, film kutusu, siyah, mavera, hilal, haziran, ghost, uykucu, hazal, yıldızlararası, sonya, güneş, inci, huysuz şirin, kayısı, papatya, civciv, paşa 44, koagülant, çalışkan öğrenci, bay kuş, kerem, mir, j.bond, zamanın yeganesr ve tilki'dir.*

Uygulama Süreci

Çalışma 2021-2022 güz döneminde okullarda RDP uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar aynı zamanda dersi yürüten öğretim elemanlarıdır. Okul psikolojik danışmanı adaylarından okullarda RDP uygulaması sürecini bir metaforla ifade etmeleri istenmiştir. Uygulama iki kere yapılmıştır. İlki dönemin başında öğrenciler henüz dersi almadan önce ikincisi ise dönemin sonunda öğrenciler dersi aldıktan sonradır.

Veri Toplama Aracı

Metaforların nitel veri toplama aracı olarak kullanılabileceği ve zengin bulgular elde edilebileceği bilinmektedir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Buna göre, çalışma verileri 2021 yılı Eylül ve Aralık aylarında yarı yapılandırılmış olan metafor formu ile toplanmıştır. Veri toplama formunun geliştirilmesi sürecinde alan içinden iki (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık), alan dışından bir uzmandan (Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme) görüşler alınmıştır. Formlar, katılımcılar tarafından 20 dakikada doldurulmuştur. Buna göre "Okullarda RPD uygulamaları dersi…gibidir çünkü…" şeklinde formlar hazırlanmıştır. Katılımcılardan bu dersi kendi fikirleri doğrultusunda başka olgulara benzetmeleri, çünkü kavramından sonra da yaptıkları benzetmelerin nedenini mantık çerçevesinde açıklamaları istenmiştir. Katılımcıların benzetmeleri ve çünkü kavramına verdikleri açıklamaların bulunduğu bu formlar birer belge ve doküman olarak araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler tümevarımsal bir yaklaşımla içerik analizine tabi tutulmuştur (Patton, 2002). Bu analiz türünde kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılır (Baltacı, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2011). İçerik analizi yaparken bütün veriler toplanmadan önce, sınırlı sayıda veri kümesinin detaylı bir analizini yaparak çalışmaya başlamak ilgilenilen gerçeklik hakkında iyi bir kavrayış sağlamaktadır (Silverman, 2018). Bu sebeple bu çalışma kapsamında öncelikle toplanan verilerin bir kısmı ayrıntılı olarak okunmuştur. Ardından tüm veri satır satır okunmuş ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli boyutlar belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Böylelikle öğretmen adaylarının yorumlarını içeren ifadeler ile ilgili kodlar oluşturulacak ve elde edilen kodlar temalar altında birleştirilmiştir (Saka, 2019). Bu süreçte oluşturulan kodlar ve temalar sürekli olarak gözden geçirilmiştir (Silverman, 2018). Araştırmanın sonuçlarının aktarılabilirliğini sağlamak için okul psikolojik danışmanı adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmanın geçerliliği için; veri kodlaması süreci açıklanmıştır, ortaya çıkan kategoriler ve temalara dair katılımcı ifadeleri değiştirilmeden sunulmuştur ve son olarak detaylı literatür taraması ile ilgili araştırmalar arası benzerlik dikkate alınarak tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Güvenirlik için ise veriler araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda kodlanmış ve daha sonrasında karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'a göre (1994), güvenirlik hesaplarının %70 ve üzerinde çıkması, nitel araştırmalar için güvenilir kabul edilmektedir. Bu çalışmada hesaplanan güvenirlik katsayısı, %98 olarak bulunmuş ve uzmanların görüşleri yönünde belirlenen kategorilerin yüksek oranda tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular

Analizler sonucunda veriler uygulama dersinin alınmasından önce ve sonraya göre anlamlı temalara ayrılmış ve bu temalar tablolar halinde verilmiştir. Analizlere göre uygulama öncesi ve sonrasına yönelik algıya dair temalar: Teorikten uygulamaya, büyümeye gelişmeye hazır, kaygılı ve korkulu şeklinde sıralanmaktadır. Uygulama sonrası derse ilişkin temalar ise: kaygılardan kurtulmak, mesleğe hazırlık, büyümek ve gelişmek olarak bulunmuştur.

Tablo 1.

Okullarda RPD Uygulamaları Dersi Uygulama Öncesi ve Sonrasına Yönelik Algıya Dair Temalar

Uygulama öncesi			Uygulama sonrası		
Tema	Kodlar	f	Tema	Kodlar	f
Teoriden uygulamaya	Ehliyet almak	1	*Mesleğe hazırlık*	Hayat tecrübesi	4
	Dikilen fidanın meyve vermesi	1		Hasat	1
	İlk adım/İlk basamak/Kuşun ilk uçuşu	3		Fabrika	1
	Oyunculuk yapmak	1		Sahaya inmek	1
	Evcil hayvan bakımı	1		Müsabaka öncesi antrenman	1
	Sonbaharda ekilen buğdayın ağustosta hasadını beklemek	2		Elma/Ağaç	2
	Prova/ Antrenman	2		Merdiven basamakları	1
	Son sınıf tıp öğrencisi olmak	1		Güneşin doğuşu	1
	Tablo çizmeye başlamak	1		Denize alışan balık	1
	TOPLAM	13		**TOPLAM**	12

Tablo 1. incelendiğinde uygulama öncesi ve sonrasına yönelik algıya dair temaların okulda gördükleri derslerin pratikteki halini deneyimlemek olacağını düşünen okul psikolojik danışman adaylarının bu süreci deneyimledikten sonra görüşlerinin teorik-pratik eşleşmesinden ziyade mesleki yaşantıya hazırlık çerçevesine kaydığı görülmektedir.

Örneğin Sonya (k), ilk formda algılarını "Sonbaharda ekilen buğdayın ağustosta hasadını beklemek" şeklinde ifade ederken ikinci formda "Hasat" olarak isimlendirmiştir. Bu da göstermektedir ki, Sonya uygulama öncesindeki süreci bir teorik-pratik deneyimi sunacağını beklerken okul deneyimi sonrası bu görüşleri var olan bilgilerin hasadına meslekte karşılaşacaklarına dair bir yaşantının varlığına işaret etmektedir.

Tablo 2.

Uygulama Öncesi ve Sonrasına Yönelik Algıya Dair Temalar

Uygulama öncesi			Uygulama sonrası		
Tema	Kodlar	f	Tema	Kodlar	f
Büyümeye gelişmeye hazır olma	Ekilmiş tarla	1	*Büyümek ve gelişmek*		
	Bebeğin dünyaya gelişi	1		Göl	1
	Tatlı yapmak	1		Ekilen bitkinin meyve vermesi	1
	Damla	1			
	Yeni yeşeren ağaç	1			
	TOPLAM	5		**TOPLAM**	2

Tablo 2 incelendiğini okul psikolojik danışmanı adaylarının uygulama öncesi süreçte kendilerini gelişmeye hazır gördükleri görülmektedir. Uygulama sonrasında ise artık büyüdüklerini ve meslek hayatına hazır olduklarını ifade etmektedirler.

Örneğin, Mavera, ilk formda beklentilerini "damla" metaforu ile ifade ederken, ikinci formda büyüme ve gelişmeye de vurgu yaparak "göl" metaforunu kullanmıştır.

Tablo 3.

Uygulama Öncesi ve Sonrasına Yönelik Algıya Dair Temalar

Uygulama öncesi			Uygulama sonrası		
Tema	Kodlar	f	Tema	Kodlar	f
Kaygılı ve korkulu	Havuza atlamak/boğulmak	1	*Kaygılardan kurtulmak*	Gökkuşağı	1
	Kendini aşan sular	1		Akvaryum balığını denize alıştırmak	1
	Küçüklük	1		Hassasiyetler	1
	Sudan çıkmış balık	2		Gel-git olayı	1
	Olmamış elma	1		Gökyüzü	1
	Planlanmış bir soygunun gerçekleştirilmesi	1		Okumaya başlanan sürükleyici bir roman	1
	Yeni yerler keşfetmek için çıkılan yol	1		Not edilen yemek tarifini pişirmek	1
	Okulda ilk gün	1		Müzik aleti çalmayı zamanla öğrenmek	1

				Ormanda kampa çıkmak/bilindik şeylerle karşılaşmak	1
	TOPLAM	9		**TOPLAM**	9

Tablo 3 incelendiğinde uygulama öncesi sürece yönelik algılarını şekillendiren unsurlardan bir tanesinin de kaygı olduğu görülmektedir. Uygulama süreci sonrasında ise öğrencilerin kaygılarından kurtuldukları görülmektedir.

Örneğin, Çalışkan Öğrenci uygulama öncesi sürece yönelik algılarını ve kaygılarını "planlanan bir soygunun gerçekleştirilmesi" metaforu ile dile getirirken sonrasında "akvaryum balığını denize alıştırmak" şeklinde daha güvenli ve kontrollü bir ortamı ifade eden metaforu seçmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin uygulamadan önce bilinmezliğe yönelik metaforlar kullandığı; uygulama sonrasında ise bilinmezliğin keşfedildiği ya da artık kendilerini hazır hissettiklerini gösteren metaforlar kullandıkları görülmektedir.

Örneğin Haziran, uygulama öncesi süreçteki bilinmezliğe vurgu yapan "Yeni yerler keşfetmek için çıkılan yol" metaforunu başlangıçta kullanırken sonrasında hazır olma ve bilgiye vurgu yapan "Okumaya başlanan sürükleyici bir roman" metaforunu kullanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, aday psikolojik danışmanların RPD uygulamaları I dersine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemek ve RPD uygulamaları I dersi öncesi ve sonrasına ilişkin algılarında meydana gelen değişimi karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde aday psikolojik danışmanların uygulama öncesindeki algıları/bakış açıları; teoriden uygulamaya, büyümeye gelişmeye hazır, kaygılı ve korkulu iken uygulama sonrasında ise; mesleğe hazırlık, büyümek ve gelişmek, kaygılardan kurtulmak şeklinde bir değişime uğradığı görülmektedir.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde aday psikolojik danışmanlar okullarda RPD uygulamaları dersine yönelik algılarını *ilk adım/ilk basamak, kuşun ilk uçuşu, hasat, yeni yeşeren ağaç, prova, müsabaka öncesi antrenman, denize alışan balık, yeni yerler keşfetmek için çıkılan yol* gibi metaforlarla açıkladıkları görülmektedir. Genel olarak katılımcıların RPD uygulamaları dersine farklı bakış açıları ile birlikte farklı metaforlar yükledikleri görülmektedir.

Araştırmada, katılımcıların okullarda RPD uygulamaları dersine yönelik algılarının, uygulama öncesi ve uygulama sonrasında farklılaştığı görülmektedir. Aday psikolojik danışmanların uygulama öncesinde teoriden uygulamaya geçiş şeklinde olan algıları uygulama sonrasında mesleki yaşantıya hazırlık çerçevesine kaymıştır. Uygulama öncesinde "*dikilen fidanın meyve vermesi, sonbaharda ekilen buğdayın ağustosta hasadını beklemek"* şeklinde sürece yani üç yıl boyunca alınan teorik eğitime vurgu yapıldığı görülmektedir. Uygulama sonrasında ise bu durum "*hasat ve elma*" şeklinde ürünlerin yani mahsulün ortaya çıkması olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğrenciler üç yıl boyunca almış oldukları teorik derslerde öğrendikleri birçok bilgiyi ve beceriyi sahada deneyimlemekte ve yapılan uygulamalarla pekiştirerek bir başka ifadeyle mesleki yaşantı geçirerek mesleki gelişim yeterliliklerini destekleyerek mesleğe hazırlanmaktadırlar. Nelson ve Jackson'ın (2003) çalışmalarında da öğrencilerin teorik olarak öğrendiklerini uygulayabilmelerini sağlayan staj çalışmalarının mesleğe hazırlanmada olumlu etkileri olduğunu vurgulamaktadırlar. Staj çalışmalarının mesleki yaşantıya hazırlıkta ki (Nelson & Jackson, 2003) önemi bilgisi dikkate alındığında bu durum öğrencilerin başlangıçtaki algılarının mesleki yaşantıya hazırlık çerçevesine kaymış olmasını açıklamaktadır.

Araştırmanın diğer bulgusu ise aday psikolojik danışmanların uygulama öncesinde büyüme ve gelişme şeklindeki olan algıları, uygulama sonrasında ise büyümüş ve gelişmiş olarak meslek hayatına hazır olmaya dönüşmüştür. "*Damlanın göle dönüşmesi*" metaforu uygulama sürecinin aslında bir birikim (zaman anlamında) ile gelişmeyi ve büyümeyi kapsadığını göstermektedir. Başlangıç aşamasındaki damlalar (teorik bilgi, beceri, yapılan uygulamalar vb.) zamanla bir araya gelerek kocaman bir göle dönüşmekte ve büyüme ve gelişme olarak sonuçlanmaktadır. Benzer şekilde Atıcı ve Çam'ın (2013) çalışmalarında da öğrenciler süreç içerisinde uygulama yaptıkça mesleki gelişim anlamında kendileri ile ilgili olumlu gelişmeler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında mesleki gelişim sürecinin yaşam boyu devam ettiği ve gelişim açısından bir son noktasının olmadığı vurgulanmaktadır (Spruill & Benshoff, 1996). Dolayısıyla öğrenciler uygulama sürecinde yaşamış oldukları bu deneyimler ve yapmış oldukları çalışmalar sayesinde meslek hayatına hazır olmak noktasında kendilerinde bir büyüme ve gelişme hissetmiş ve başlangıçtaki algıları da değişime uğramıştır.

Okullarda RPD uygulamaları dersinin başlangıcında yani uygulama öncesinde öğrencilerin kaygılı ve endişeli oldukları görülmektedir. Öğrencilerin hissetmiş oldukları bu kaygı ve korku da bilinmeyeni keşfetmenin de etkisinin olduğu düşünülmektedir çünkü insanlar kendilerine yabancı olan ve bilinmeyen şeylerden korkarlar (Şahin, 2019). İlk defa

okulda psikolojik danışman adayı olarak bulunmak öğrencilerin algıları ile *okulda ilk gün* öğrencilerde kaygı ve korku yaratmış olabilir. Bu yüzden psikolojik danışman adayları uygulama öncesinde kaygı ve korku gibi olumsuz duygular yaşamakta ve durumu *kendini aşan sular, havuza atlamak/boğulmak, sudan çıkmış balık* metaforlarını kullanarak açıklamaktadırlar. Benzer şekilde Atıcı ve Çam (2013) çalışmalarında uygulamaların ilk başlarında PDR öğrencilerinin endişeli olma, kaygı duyma ve korku gibi olumsuz duyguları yoğun olarak yaşadıkları belirtilmektedir. Ancak mevcut araştırmada başlangıçtaki algı zamanla değişmiş ve bu durum *gökkuşağı*, *akvaryum balığının denize alışması* gibi metaforlar kullanılarak açıklanmıştır. Bir nevi teorik derslerde görmüş oldukları konulara ya da durumlara dayalı olarak *bilindik şeylerle karşılaşmış* olmak bu algının değişmesinde etkili olmuş olabilir. Benzer şekilde Atıcı ve Çam'ın (2013) çalışmalarında da dönem başında hissedilen olumsuz duyguların öğrencilerin kendilerine güvenmeleri ve mesleki anlamda kendilerini yetkin hissetmelerine bağlı olarak azaldığı belirtilmektedir. Dolayısıyla psikolojik danışmanların uygulama öncesindeki korku ve kaygıları yerini kaygılardan kurtulmaya bırakmıştır. Bu durum öğrencilerin 12 hafta boyunca düzenli olarak haftanın bir günü teorik olarak aldıkları eğitime dayalı olarak uygulama okullarında mesleki yaşantı geçirmeleri ile açıklanabilir. Öğrenciler mesleki yaşantı geçirdikçe hissedilen korku ve kaygı azalmış ve bu olumsuz duygular yerini rahatlama ve güvene bırakmıştır.

Bu çalışma, aday psikolojik danışmanlarının okullarda RPD uygulamaları dersi hakkındaki algılarını karşılaştırmalı olarak (öncesi-sonrası) anlamada alan yazına katkıda bulunmuştur. Aday psikolojik danışmanlarının hizmet öncesinde ilk defa saha ile buluşmasını sağlama özelliğine sahip olan okullarda RPD uygulamaları dersinin öğrencilerin mesleğe hazırlanmaları ve kendilerini hazır hissetmeleri bağlamında oldukça önemli olduğu yapılan benzetmelerden/metaforlardan görülmektedir. Uygulama öncesinde derse yönelik metaforlarda *teori ve yeni bir başlangıç yapma vurgulanırken* uygulama sonrasında *ürün, hasat, meyve ve müzik aleti çalmayı zamanla öğrenmek* gibi metaforların kullanılması dikkat çeken önemli ifadeler arasında yer almaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak uygulama alanına geçmeden önce öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu çerçevede öğrencilerin ihtiyaçları ve hazırbulunuşluk düzeyleri doğrultusunda öğrenciler okullara gitmeden önce oryantasyon çalışmaları yapılabilir. Ancak, bu araştırmada, dikkate alınması gereken bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak bu araştırma tek bir üniversitenin RPD son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersinin yönergesi standart olmasına rağmen yapılacak olan uygulamalar RPD öğrencileri için farklılaşmaktadır. Ayırca çalışma araştırmaya katılan öğrencilerin staj için gittikleri okullardaki öğretmenlerin yeterlilik ve bilgi düzeyleri konusunda da sınırlılık taşımaktadır. Yukarıda da ifade edildiği gibi RPD programlarında uygulama dersleri ülke genelinde standart olarak yapılmadığı için her üniversite bu ders kapsamında farklı uygulamalar yapmakta ve ders kapsamında kılavuzlar yayınlanmaktadır. Bu yüzden farklı üniversitelerde bu ders kapsamında benzer çalışmaların yapılması ve öğrencilerin algılarının araştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Okullarda RPD uygulamaları dersi kapsamında bundan sonra yapılacak çalışmalarda aday psikolojik danışmanlarının staj okullarındaki deneyimleri ve ihtiyaçlarının anlaşılmasına yönelik çalışmaların yapılması da önerilmektedir. Yapılacak olan bu çalışmaların bulguları uygulama dersinin içeriğinin oluşturulması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak lisans programlarının güncellenmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Kaynakça

Arslan, Ü. (2016). *Issues of ethics training in Turkish counselor education as associated with accreditation, certification, and licensure.* University of Montana.

Arslan, Ü., & Sommers-Flanagan, J. (2018). The new stage of the Turkish counseling system: Explosive growth (2000 to the present). *Journal of Multicultural Counseling and Development,* 46(2), 115-128.

Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 144-162 https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/14846/14846.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Atıcı, M., & Çam, S. (2013). Okullarda PDR uygulamaları dersine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4* (39), 106-119

Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online, 8*(2), 439-456.

Bektaş, M., & Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(3), 209-232.

Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education,* 29(4).

Demir, S., Düşünceli, B., Ertuna, L., & Çolak, T. S. (2022). Determining the levels of Professional competence of counsellor candidates in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling,* 1-17.

Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling,* 22, 57–67. doi:10.1023/A:1005474126819

Doğan, S. (2022). Psikolojik danışmanlık ve rehberlikte ney (Mevlânâ'nın Mesnevî'sinde) metaforu ile telkin 1. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi,* 12(1), 87-105, doi: 10.23863/kalem.2021.201

Elmalı, Ş. & Balkan Kıyıcı, F. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin düşünceleri. İlköğretim Online, 17(3), 1706-1718.

Korkut, F. (2007). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32(32), 187-197.

Korkut-Owen, F., & Yerin Güneri, O. (2013). Counseling in Turkey. Hohenshil, T. H., Amundson, N. E., & Spencer, G. N. (Eds.), *Counseling Around the World: An International Handbook,* (pp. 293-302). Alexandria, VA: American Counseling Association

Mete, Y. A. (2013). Okul uygulaması dersine yönelik öğretmen adayı, öğretmen ve okul yöneticilerinin sahip oldukları metaforlar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, *2*(2), 249-274.

Ministry of National Education. (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği [Guidance and psychological counseling service regulation of the Ministry of National Education]. Retrieved from https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm

Nelson, K. W. & Jackson, S. A. (2003). Professional counselor identity development: A qualitative study of Hispanic student interns. *Counselor Education & Supervision, 43*, 2-14

Özgüven, İ. E. (1990). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1, 4-15.

Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, *7*(3), 726-737.

Özyürek, R. (2019). Psikolojik danışman eğitimi ve mesleğin profesyonel kimlik gelişimi için gereksinim duyulan yasa ve yönetmelik düzenlemeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 883–911

Poyrazlı, S., Doğan, S., & Eskin, M. (2013). Counseling and psychotherapy in Turkey: Western theories and culturally inclusive. In R. Moodley, U. P. Gielen, & R. Wu (Eds.), *Handbook of counseling and psychotherapy in an international context* (pp. 404–414). New York, NY: Routledge

Saki, V., & Şahin, M. (2020). Examining the experiences of counselor trainees towards practices in individual counseling practicum course. *International Journal of Psychology and Educational Studies,* 8(1), 110-123.

Spruill, D. & Benshoff, M. B. (1996). The future is now: Promoting professionalism among counselor training. *Journal of Counseling and Development,* 74, 468-472.

Steen, G. (2008). The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor. *Metaphor and Symbol,* 23(4), 213-241.

Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Taşkesen, S. (2018). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin okul uygulamaları dersinden beklentileri üzerine bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20(3),826-841. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/604000

Ültanır, E. (2005). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) mesleği ve psikolojik danışman eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 102-111.

Yüksek Öğretim Kurulu (2007) file:///C:/Users/nlgn/Desktop/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pd

Yüksek Öğretim Kurulu (2018a). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları**.** https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

Yüksek Öğretim Kurulu (2018b). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/YeniOgretmenYetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf).

Arslan, M. M. (2017). Adayların yansıtıcı günlüklerinde öğretmenlik uygulamasına yönelik farkındalıkları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(3), 1017-1026.

Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 144-162.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.

Çetinkaya, E., & Kılıç, D. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, *21*(2), 561-571.

Elmalı, Ş. & Balkan Kıyıcı, F. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin düşünceleri. *İlköğretim Online*, *17*(3), 1706-1718.

Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü., & Öner, Ü. (2017). Etkili öğretmenlik eğitimi perspektifinde öğretmenlik uygulaması dersine eleştirel bir yaklaşım: nitel bir inceleme. *Tarih Okulu Dergisi*, *10*(32), 927-954.

Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husen & T. N. Poslethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed.). (8, pp. 4424-4429). Oxford, U.K.: Pergamon.

Orgill, M. (2007). Phenomenography. G. M. Bodner & M. Orgill (Editör). *Theoretical frameworks for research in chemistry/science education* (s. 132-151. UpperSaddleRiver, NJ: PrenticeHall.

Özdaş, F., & Çakmak, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *7*(4), 2747-2766.

Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(23), 132-139.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). California: Sage.

Saka, M. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik değerlendirmeleri. *Elementary Education Online*, *18*(1), 127-148.

Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *6*(10), 117-135.

Selvi, M., Doğru, M., Gencosman, T., & Saka, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*(1), 175-194.

Silverman, D. (2018). Nitel verileri yorumlama. E. Dinç (Ed.), *Veri analizi* (Dinç, E. Çev.) içinde (s.153-190). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., &. Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitimde Sistemsel Düşünme Üzerine Türkiye'de Yapılmış Araştırmaların İçerik Analizi

Engin ÖZEL — MEB
Harika Özge ARSLAN — Düzce Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç. Bu araştırmanın amacı 2012-2022 yılları arasında Türkiye'de yayınlanan ve eğitimde sistemsel düşünme yaklaşımını ele alan çalışmaların incelenmesidir. Türkiye'deki çalışmalar incelendiğinde uluslararası alan yazında "Systems Thinking" olarak kullanılan terimin karşılığı olarak "Sistemsel Düşünme", "Sistem Düşüncesi", "Sistem Düşünme" ve "Sistemik Düşünme" gibi farklı terimlerin kullanıldığı görülmüştür. Yöntem. İncelenecek çalışmaları belirlemek için araştırmacılar tarafından tarama ve seçim ölçütleri belirlenmiştir. Yükseköğretim Kurumu Tez Merkezi (YÖKTEZ) üzerinden tarama terimi olarak bahsi geçen dört terim, tezin özet alanında bulunacak ve tezlerin konu alanı eğitim-öğretimi kapsayacak şekilde tarama yapılmıştır. Ayrıca bu kapsamda Google Akademik aracılığıyla da belirtilen dört terim ifadesini aynen içeren, eğitim ile ilişkili, Türkçe olan ve 2012-2022 yıllarını kapsayan bir tarama yapılmıştır. Taramalar neticesinde 34 tez ve 679 makaleye ulaşılmıştır. Bu çalışmalar tek tek incelendiğinde ise 16 tez ve 8 makalenin doğrudan "eğitimde sistemsel düşünme" yaklaşımıyla ilgili olduğu belirlenmiş ve bu çalışmalara içerik analizi uygulanmıştır. Bulgular. Analiz sonucu, en fazla çalışmanın 2018 yılında yapıldığı, çalışmaların en fazla fen eğitimi ile ilişkili olduğu, çalışma amacı olarak en fazla "etkinlik-materyal-modül geliştirme ve etkisinin araştırılması" konusunun ele alındığı, örneklem grubu olarak en fazla lisans ve ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı, araştırma yöntemi olarak en fazla nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, veri toplama araçları bakımından en fazla görüşme formu ve ölçek kullanıldığı, veri analiz yöntemleri bakımından en fazla içerik analizi uygulandığı, yayınlandığı üniversite/enstitü bakımından ise en fazla çalışmanın ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yayınlandığı görülmüştür. İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler. Bu çalışmanın Türkiye'deki eğitim araştırmacılarının "sistemsel düşünme" ile ilgili olarak yapacakları çalışmaları planlamalarında yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sistemsel düşünme, sistem düşüncesi, sistem düşünme, sistemik düşünme, içerik analizi

Giriş

İçerisinde bulunduğumuz 21. yüzyıl ilerledikçe enerji, çevre, iklim değişikliği, gıda güvenliği ve ekonomik kriz gibi büyük problemler daha da belirgin hale gelmektedir. Bu problemler sistemsel problemlerdir ve hepsi birbirine bağlı ve birbiriyle bağımlıdır. Aslında bu problemler çok daha büyük bir krizin farklı yönleri olarak görülmelidir ve çözümü için de sistemsel yöntemlere ihtiyaç vardır (Capra &Luisi, 2014). Çünkü bu tip küresel ve sistemsel problemler birçok faktörün neden-sonuç etkileşimiyle birbirlerine bağlı olmasından kaynaklanır (Ben-Zvi Assaraf, 2004). Hal böyleyken böylesine iç içe geçmiş karmaşık problemleri çözebilmek için, bütüne odaklanarak çok farklı bakış açılarıyla bakmak gerekir (Mohan vd., 2009). Bu günün çocukları hali hazırda yaşadığımız bu karmaşık, sistemsel problemlerle yıllarca uğraşacağı gibi gelecekte bu problemlere yenileri de eklenebilir (Moxnes, 2004). Elbette bu günün çocukları ve sonraki nesillerin böylesine problemlerle baş edebilmesi için bunların çözümüne yönelik bilgi ve becerilere sahip olması çok önemlidir (Carter, 2008). İşte tam da bu noktada karmaşık ve büyük problemlerin çözümü için yol gösterici ve bilimsel okur-yazar bireylerin yetişmesini destekleyen bir yaklaşım olarak sistemsel düşünme ön plana çıkmaktadır (Richmond, 1993). Terim olarak ilk defa 1987 yılında Barry Richmond tarafından ortaya atılan sistemsel düşünmenin ne olduğu ve ne gibi etkileri olduğuna dair birçok araştırma ve çalışma vardır (Arnold ve Wade, 2015; Assaraf ve Orion, 2005; Batzri vd., 2015; Richmond, 1994; Senge, 1990). Senge (1990) sistemsel düşünmeyi, mevcut bir durumu net bir şekilde ortaya koymamızı sağlayacak ve onu etkili bir şekilde değiştirebilmemize yön verecek bilgi ve araçlardan oluşan kavramsal bir çerçeve olarak tanımlar. Senge'ye göre sistemsel düşünmenin amacı sistemi meydana getiren parçaların her birini ve onlar arasındaki etkileşimi tanıtmak ve bu parçalar arasındaki ilişkilerin nasıl daha etkili ve verimli bir hale getirilebileceğini öğretmektir. Richmond (1994), sistemsel düşünmeyi, geniş çapta fayda sağlayan oldukça güçlü ve benzersiz bir düşünme ve öğrenme yolu olarak tanımlar. Ona göre yıllardır önümüzde duran ve kullanılmayan bu potansiyel, bir paradigma ve öğrenme yöntemidir. "Bakış Noktası" ve "Düşünme Becerileri" şeklinde iki parçadan oluşan paradigmasına göre bir sisteme, doğru bir bakış açısı ile bakmak hem geneli hem özeli görmeyi sağlarken doğru bir düşünme becerisi, sistemi derinlemesine anlamayı ve güvenilir çıkarımlar yapmayı sağlar. Assaraf ve Orion (2005) sistemsel düşünmeyi, bir sistemin elemanları arasındaki ilişkileri tanıma ve elemanların karşılıklı ilişki ile oluşturdukları bütünsel yapının karmaşıklığını göstermeyi sağlayan bir düşünce okulu olarak ifade etmişlerdir. Batzri vd. (2015) sistemsel düşünmeyi, bir sisteme ait özelliklerin ve sistemin sergilediği davranışların derinlemesine bir şekilde anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi olarak ele almıştır. Bir başka tanımda ise Orgill vd. (2019) sistemsel düşünmenin, karmaşık bir yapıya

sahip olan davranış ve olayların daha bütüncül bir çerçeveden incelendiği bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Arnold ve Wade (2015), sistemsel düşünmeyle ilgili yapılan farklı ama ortak noktaları bulunan tanımlardan hareketle ortak kabul görebilecek yeni bir sistemsel düşünme tanımı önerisinde bulunmuştur. Bu tanıma göre sistemsel düşünme; sistemleri tanımlama, anlama, davranışlarını tahmin etme ve istendik etkileri üretmek için sistemde değişiklikler yapma yeteneğini geliştirmek için kullanılan bir dizi analitik beceridir. Bu beceriler bir sistem olarak birlikte çalışır.

Tüm bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere sistemsel düşünme yaklaşımının eğitim ile ilişkilendirilmesi elbette daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlayacaktır. Nitekim Richmond (1993), hedef kitlesi sistem düşünürleri ve eğitimciler olan çalışmasında, sorunların doğası ile onları anlama yeteneğimiz arasındaki farkın giderek açıldığına dem vurarak bu açığın kapatılmasında sistemsel düşünmenin etkili olacağını ve bu düşüncenin geniş bir ölçeğe yayılabilmesi için de eğitim sistemini işaret etmektedir. Assaraf ve Orion (2010) ise ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin karmaşık sistemlerle baş edip edemeyecekleri sorusunu ele almışlar ve bu amaçla geliştirdikleri öğretim programını uygulamışlardır. Sonuç olarak uyguladıkları kısa vadeli öğretim programı ile öğrencilerin sistemsel düşünme becerilerini bir dereceye kadar geliştirebildiklerini, uzun vadeli öğretim programlarıyla daha yüksek seviyelerde gelişimler sağlanabileceğini savunmuşlardır.

Her ne kadar sistemsel düşünme ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmış gibi görünse de temel olarak aynı kavram ve ilişkilerden bahsettikleri aşikârdır. Literatüre bakıldığında ise orijinal terimi "systems thinking" olan ifadenin Türkiye'de farklı terimlere çevrildiği görülmektedir. Bu farklı terimlerden bazıları; "sistemsel düşünme" (Karaarslan, 2016; Turan, 2019) "sistem düşüncesi" (Taşdelen, 2016), "sistem düşünme" (Çakmak, 2019) ve "sistemik düşünme" (Özyurt Soytürk, 2018) olarak sayılabilir. Bu çalışmada, "sistemsel düşünme" ifadesi olarak kullanılmıştır.

Eğitimde sistemsel düşünme ile ilgili yapılan araştırmaların içerik analizi yapılması ile alan yazına genel bir bakış sunulması sağlanabilir. Türkiye'de bugüne kadar yapılmış ve eğitimde sistemsel düşünmeyi ele alan araştırmaların sayısı, amacı, yöntem, örneklem ve bulguları gibi özelliklerinin derlenmesi ile alan yazındaki eksiklikler belirlenebilir. Böylece bu çalışmanın bulguları, eğitimde sistemsel düşünme yaklaşımına ilgi duyan eğitim araştırmacılarının yeni tasarlayacakları birçok çalışmaya katkı sağlayabilir. Bu amaçla bu çalışmada, Türkiye'de yayınlanan ve sistemsel düşünme yaklaşımına ilişkin olarak eğitim alanında yapılan araştırmalar incelenerek içerik analizi çalışması yapılmıştır. Belirlenen çalışmalar, araştırmanın türü, yılı, amacı, disiplini, örneklem grubu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, verilerin analizi ve tezlerin yapıldığı üniversite/enstitü gibi değişkenler açısından incelenmiş ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Eğitimde sistemsel düşünme ile ilgili aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: Eğitimde sistemsel düşünme üzerine yapılmış ve bu çalışmada belirlenen ölçütlere uygun olan çalışmaların;

1. türleri ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. ilişkili olduğu eğitim disiplini nelerdir?
3. sistemsel düşünmeye ilişkin araştırma amaçları nelerdir?
4. örneklem grupları nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. araştırma yöntemleri nelerdir?
6. kullandıkları veri toplama araçları nelerdir?
7. veri analizinde kullandıkları yöntemler nelerdir?
8. yayınlandığı üniversite/enstitüler nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada YÖKTEZ ve Google Akademik üzerinden Türkiye'de yayınlanan ve eğitimde sistemsel düşünme yaklaşımını ele alan çalışmalar tespit edilip incelenerek içerik analizi çalışması yapılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd. 2011). "İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). İçerik analizi yapabilmek için ilk önce doküman analizi ile araştırılacak konuya uygun olan çalışmalar tespit edilir. Doküman analizi, mevcut dokümanların ele alınan konu kapsamına girip girmediğinin değerlendirildiği bir araştırma desenidir (Bowen, 2009). Bu çalışmada mevcut dokümanlara uygulanan doküman analizi ile araştırma kapsamına giren makale, yüksek lisans tezleri ve doktora tezleri tespit edilmiştir. Daha sonra tespit edilen bu bilimsel çalışmalar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi yapılan çalışmalarda asıl

amaç, belirlenen konu çerçevesinde yapılmış çalışmaların eğilimlerini belirleyip ortaya koyarak daha sonra başka araştırmacılar tarafından yapılacak çalışmalara yol göstermektir.

Örneklem

Bu çalışmada Yükseköğretim Kurumu Tez Merkezi (YÖKTEZ) ve Google Akademik arama motoru aracılığıyla tarama yapılarak Türkiye'de yayınlanan ve eğitimde sistemsel düşünme yaklaşımını ele alan çalışmalar tespit edilip içerik analizi çalışması yapılmıştır. Konuyla ilgili Türkiye'deki alan yazın incelendiğinde, uluslararası alan yazında "Systems Thinking" olarak kullanılan terimin karşılığı olarak "Sistemsel Düşünme", "Sistem Düşüncesi", "Sistem Düşünme" ve "Sistemik Düşünme" gibi farklı terimlerin kullanıldığı görülmüştür. Bu kapsamda araştırmada analizi yapılacak çalışmaları belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından en son 28.08.2022 tarihli tarama yapılmış ve seçim ölçütleri belirlenmiştir. YÖKTEZ üzerinden tarama terimi olarak bahsi geçen dört terim, tezin özet alanında bulunacak ve tezlerin konu alanı eğitim-öğretimi kapsayacak şekilde tarama yapılmıştır. Tarama neticesinde sistemsel düşünme ile ilgili 7, sistem düşüncesi ile ilgili 23, sistem düşünme ile ilgili 4 ve sistemik düşünmeyle ilgili 2 kayıt olmak üzere toplam 36 sonuç bulunmuştur. Bu çalışmaların ön inceleme neticesinde 16 tanesi içerik analizine dahil etmeye uygun görülmüştür. Ayrıca bu kapsamda Google Akademik aracılığıyla da belirtilen dört terim ifadesini aynen içeren, eğitim ile ilişkili, patent ve alıntı içermeyen, Türkçe olan ve 2012-2022 yıllarını kapsayan, "yıllığı" ve "örgüt" kelimelerini içermeyen bir tarama yapılmıştır. Sistem Düşüncesi Derneği'nin 2014 yılından itibaren ulusal bir dergi olarak yılda bir kez yayınladığı Eğitimde Sistem Düşüncesi Yıllığı, içerik olarak eğitimde sistem düşüncesi ile ilgili öğretmen uygulamalarına, görüşlerine ve teorik bilgilere yer vermektedir. Bu nedenle taramayı daraltmak adına "yıllığı" kelimesini içermeyen bir tarama yapılmıştır. Öğrenmeyi örgütsel olarak ele alan Senge (1997) "Beşinci Disiplin" kitabında öğrenen örgütün oluşabilmesi için beş temel disiplinden bahseder ve bunlardan biri de sistem düşüncesidir. Bu nedenle öğrenen örgüt kavramını ele alan çalışmaların tarama sonuçlarına dahil olmaması ve taramayı daraltmak adına "örgüt" kelimesini içermeyen bir tarama yapılmıştır. Taramalar neticesinde sistemsel düşünme ile ilgili 83, sistem düşüncesi ile ilgili 536, sistem düşünme ile ilgili 60 ve sistemik düşünmeyle ilgili 15 kayıt olmak üzere toplam 694 sonuç bulunmuştur. Bu çalışmaların ön inceleme neticesinde ise 8 tanesi içerik analizine dahil etmeye uygun görülmüştür. Yapılan doküman analizi sonrasında 16 tez ve 8 makale olmak üzere 24 çalışmaya içerik analizi uygulanmıştır. Bu çalışmaların listesine ekte yer verilmiştir.

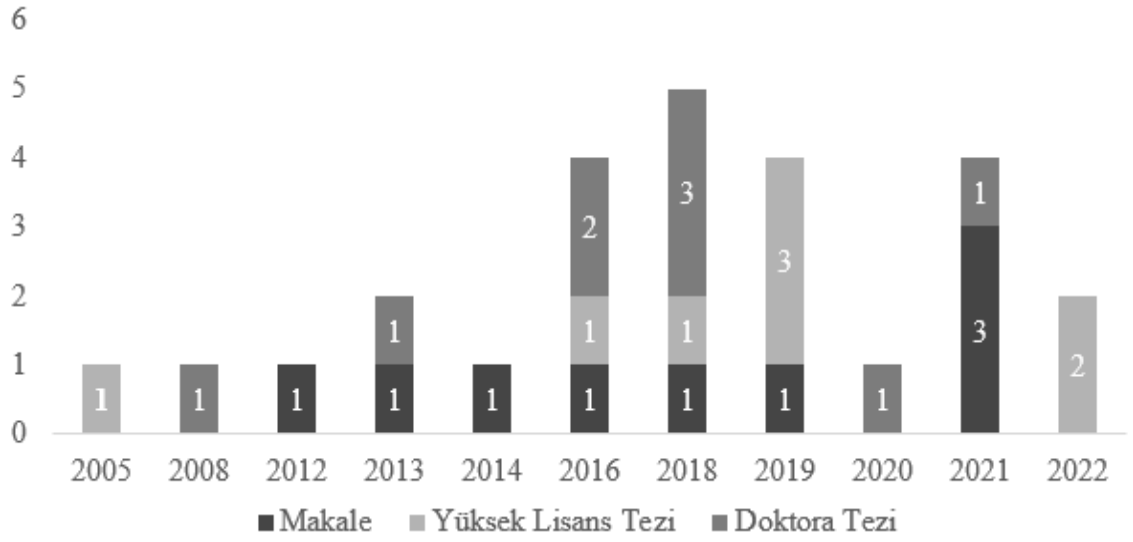
Verilerin Analizi

Doküman analizi ile ulaşılan 24 çalışmaya, çalışmanın türü ve yılı, ilişkili olduğu disiplin, amacı, örneklem grubu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, verilerin analiz yöntemleri ve yayınlandığı üniversite/enstitü bakımından içerik analizi uygulanmış ve daha sonra ise elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular

Yapılan alan taraması neticesinde ulaşılan toplam 730 çalışma listelenmiştir. Bu çalışmalar belirlenen ölçütlere göre incelendiğinde 24 çalışmanın bu araştırmanın amacına uygun olduğu belirlenmiştir. Bu bölümde, belirlenen bu 24 çalışmanın türü ve yılı, ilişkili olduğu disiplin, amacı, örneklem grubu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, verilerin analiz yöntemleri ve yayınlandığı üniversite/enstitü ile ilgili dağılımları gösteren grafik ve tablolar sunulmuştur.

Çalışmalar, türleri açısından incelendiğinde, 9 doktora tezi (%37,5), 7 yüksek lisans tezi (%29,2) ve 8 makale (%33,3) olduğu tespit edilmiştir. Çalışma türlerinin yıllara göre dağılımının verildiği Şekil 1'de sunulan grafik incelendiğinde 2015 ve 2017 yıllarında eğitimde sistemsel düşünme ile ilgili bu araştırmada belirlenen ölçütlere uygun bir çalışmaya rastlanmazken en fazla çalışmanın 3 doktora tezi, 1 yüksek lisans tezi ve 1 makale ile 2018 yılında yapıldığı görülmektedir.



Şekil 1. *Çalışma türlerinin yıllara göre dağılımı*

Çalışmaların ilişkili oldukları disiplinin eğitimine göre dağılımları incelendiğinde eğitimde sistemsel düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar arasında en çok çalışmanın fen eğitimi üzerine (14 tane) yapıldığı görülmektedir (Tablo 1). Diğer disiplinlerin eğitimi üzerine az sayıda çalışma yapılmıştır. Tablo 1 incelendiğinde eğitimde sistemsel düşünme ile ilgili çalışmalardan 4 tanesi Muhasebe eğitimi (%16,6), 2 tanesi Biyoloji eğitimi (%8,3), 1'er tanesinin ise İnkılap Tarihi, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ve Yabancı Dil (İngilizce) eğitimi (%4,2) üzerine yapıldığı görülmektedir.

Tablo 1.

Çalışmaların İlişkili Olduğu Disiplinin Eğitimine Yönelik Dağılımları

Disiplin	Doktora	Yüksek lisans	Makale	Toplam	Yüzde (%)
Fen Eğitimi	7	2	5	14	58,3
Muhasebe Eğitimi	1		3	4	16,6
Biyoloji Eğitimi	1	1		2	8,3
İnkılap Tarihi Eğitimi		1		1	4,2
Türkçe Eğitimi		1		1	4,2
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi		1		1	4,2
Yabancı Dil (İngilizce) Eğitimi		1		1	4,2
Toplam	9	7	8	24	100

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar, içerdikleri araştırma/çalışma amaçlarına göre analiz edildiğinde bazı çalışmalarda birden fazla amacın ele alındığı, en çok tercih edilen amacın sistemsel düşünme ile ilgili "etkinlik-materyal-modül geliştirme ve etkisini araştırma" olduğu görülmüştür. En az çalışmanın ise "sistemsel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisinin belirlemesi" ve "veri toplama aracı geliştirme" amacı ile yapıldığı belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2.

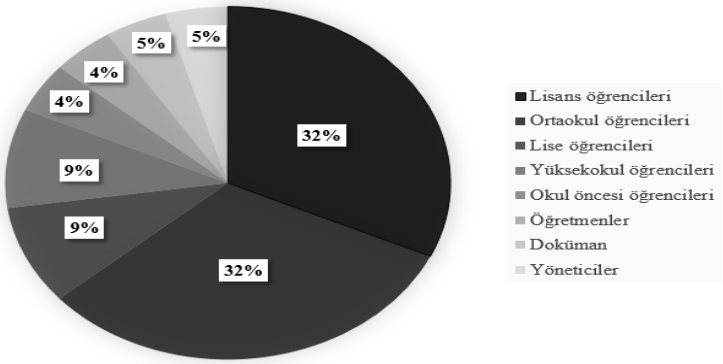
Çalışmaların Eğitimde Sistemsel Düşünme ile İlgili Araştırma/Çalışma Amaçlarının Dağılımları

Araştırma /Çalışma Amacı	Çalışma Sayısı	Yüzde (%)
Etkinlik-materyal-modül geliştirme ve etkisinin araştırılması*	12	44,5
Sistemsel düşünme becerilerini belirleme	8	29,6
Sistemsel düşünmenin tanıtılması	3	11,1
Sistemsel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisinin belirlemesi	2	7,4
Veri toplama aracı geliştirme	2	7,4
Toplam	27	%100

*Bu kategoride yer alan çalışmalardan yalnızca bir çalışmada geliştirilen modülün etkisi araştırılmamıştır.

Etkinlik-materyal-modül geliştirme ve etkisinin araştırılması amacı ile ilgili yapılan çalışmaların 5 tanesinde beceri, 4 tanesinde akademik başarı, 1'er tanesinde ise algı ve tutum üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Çalışmalar verilerin elde edildiği örneklem grubuna göre değerlendirildiğinde eğitimde sistemsel düşünme ile ilgili en fazla çalışmanın lisans öğrencileri ve ortaokul öğrencileri (7 tane, %32) ile yapıldığı tespit edilmiştir (Şekil 2). Ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalar içerisinde 5. sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmaya rastlanmazken lisans öğrencilerinden veri toplanan çalışmalarda en fazla fen bilimleri öğretmenliği bölümü öğrencileri (6 tane) ile çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bir çalışmada 3 farklı örneklem grubuna yer verilirken 3 çalışmada örneklem grubu belirtilmemiş veya raporlanmamıştır. Ayrıca 1 yüksek lisans tez çalışması paylaşıma açık olmadığı için örneklem grubu tespit edilememiştir.



Şekil 2. *Çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımı*

Çalışmalar, kullanılan yöntemler bakımından analiz edilerek Tablo 3 oluşturulmuştur. Toplam 24 çalışmanın yer aldığı Tablo 3'e göre eğitimde sistemsel düşünme ile ilgili yürütülen çalışmalarda en fazla nitel araştırma yöntemlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Tabloya göre; eğitimde sistemsel düşünme ile ilgili yapılan çalışmaların 16 tanesinde nitel, 5 tanesinde nicel ve 3 tanesinde karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.

Çalışmaların Araştırma Yöntemlerinin Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Çalışma Sayısı	Yüzde(%)
Nitel	16	66,7
Nicel	5	20,8
Karma	3	12,5
Toplam	24	%100

Çalışmalar, kullanılan veri toplama araçları bakımından analiz edilerek Tablo 4 oluşturulmuştur. Çalışmalar incelenirken 1 yüksek lisans tez çalışması paylaşıma açık olmadığı için veri toplama araçları tespit edilememiştir. Bazı çalışmalarda ise kullanılan veri toplama aracı birden fazladır. Çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla görüşme formu ve ölçeklerin tercih edildiği tespit edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4.

Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Aracı	f	Yüzde (%)
Görüşme formu	9	16,4
Ölçek (duyuşsal değişkenler ve beceri)	9	16,4
Başarı testi (akademik-bilimsel)	7	12,7
Anket	5	9,1
Doküman incelemesi	5	9,1
Kavram haritası	5	9,1
Beceri testi	4	7,3
Kavram testi	4	7,3
Senaryo	2	3,6
Durum analizi	1	1,8
Gezi raporları	1	1,8
Gözlem	1	1,8
Öğrenci günlükleri	1	1,8
Video ve ses kayıtları	1	1,8
Toplam	55	%100

Tablo 4'e göre eğitimde sistemsel düşünme ile ilgili çalışmalarda veri toplama aracı olarak, 9 çalışmada görüşme formu ve ölçek, 7 çalışmada başarı testi, 5 çalışmada anket, doküman incelemesi ve kavram haritası, 4 çalışmada beceri testi ve kavram testi, 2 çalışmada senaryo, 1 çalışmada ise durum analizi, gezi raporları, gözlem, öğrenci günlükleri ve video ve ses kayıtlarının kullanıldığı görülmektedir.

Çalışmalar, kullandıkları veri analiz yöntemleri açısından incelendiğinde bazı çalışmalarda birden fazla veri analiz yöntemi kullanıldığı ve en çok tercih edilen yöntemin içerik analizi (19 çalışma) olduğu görülmüştür. 9 çalışmada ise betimsel analiz yapıldığı, betimsel analiz yapılan 8 çalışmada aynı zamanda çıkarımsal istatistikten de faydalanıldığı belirlenmiştir. Kullanılan çıkarımsal istatistik analizleri arasında en fazla t-testi kullanıldığı (8 çalışmada) tespit edilmiştir (Tablo 5). Tablo incelendiğinde 3 çalışmada ANOVA, 2 çalışmada ANCOVA, Korelasyon Analizi, Mann-Whitney U Testi, Shapiro-Wilk Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, 1 çalışmada ise Ki-Kare Testi ve Regresyon Analizi kullanıldığı görülmektedir. Yine 1 çalışma paylaşıma açık olmadığı için kullanılan veri analiz yöntemi ile ilgili bilgi edinilememiştir.

Tablo 5.

Çalışmaların Veri Analizi Yöntemlerinin Dağılımı

Veri Analizi Yöntemleri			Toplam
İçerik Analizi			19
Betimsel/Çıkarımsal İstatistik	Çıkarımsal İstatistikler*	t-testi (8) ANOVA (3) ANCOVA (2) Korelasyon Analizi (2) Mann-Whitney U (2) Shapiro-Wilk Testi (2) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (2) Ki-Kare Testi (1) Regresyon Analizi (1)	9
Toplam			28

*Bir çalışmada sadece betimsel istatistik kullanılmış, çıkarımsal istatistikten yararlanılmamıştır.

Araştırmaya dahil edilen tez çalışmaları, yayınlandığı üniversite ve enstitülere göre incelenmiş ve elde edilen bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur. Tabloya göre üniversiteler açısından eğitimde sistemsel düşünme ile ilgili en fazla çalışmanın 5 tezle Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde, enstitüler açısından ise en fazla çalışmanın 7 tezle eğitim bilimleri enstitülerine ait lisansüstü programlarda yapıldığı görülmektedir.

Tablo 6.

İncelenen Tezlerin Yayınlandığı Üniversite ve Enstitülere Göre Dağılımı

Üniversite	Enstitü	f
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ)	Sosyal bilimler	5
Gazi Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	3
Maltepe Üniversitesi	Lisansüstü Eğitim	2
Boğaziçi Üniversitesi	Çevre Bilimleri	1
İnönü Üniversitesi	Sosyal Bilimler	1
Marmara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	1

Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	1
Uludağ Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	1
Yeditepe Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	1
Toplam		16

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Çalışma sonucunda, eğitimde sistemsel düşünme yaklaşımı ile ilgili Türkiye'de yapılmış araştırmaların durumu belirlenmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmalar yayınlandıkları yıllar açısından incelendiğinde eğitimde sistemsel düşünme yaklaşımıyla ilgili çalışmaların 2018 yılında en fazla sayıya ulaştığı sonrasında azalma eğilimi sergilediği görülmektedir. Nitekim Sistem Düşüncesi Derneği'nin (2022) eğitimle ilişkili ancak yazım dili yönünden bağımsız olarak sistem düşüncesiyle ilgili takip ettiği yayınların sayısına bakılacak olursa benzer şekilde 2019 yılından itibaren azalan bir grafik sergilediği görülebilir. Bu yaklaşımın ne kadar önemli olduğunun vurgulanması ve güncelliğini koruması adına konuyla ilgili çalışmaların artırılması gerektiği söylenebilir.

Çalışmaların, eğitimde sistemsel düşünme ile ilgili amaçlarının dağılımlarına bakıldığında yaklaşık %45'inde "etkinlik-materyal-modül geliştirme ve etkisinin araştırılması" amacının ele alındığı, yaklaşık %30'unda ise "sistemsel düşünme becerilerini belirleme" amacıyla çalışma yapıldığı görülmüştür. Ancak bu beceriyle ilgili verilerin toplanması adına "veri toplama aracı geliştirilmesi" amacını ele alan yeterli çalışma olmadığı söylenebilir. Ayrıca sistemsel düşünmeyle ilgili uygulamaya dönük yeni fikirler elde edilebilmesi adına materyal, modül ya da öğretim programı geliştirmeye yönelik çalışmaların artırılması faydalı olacaktır. Nitekim Assaraf ve Orion (2005; 2010) araştırmalarında öğrencilerin farklı sistemsel düşünme becerileri göstermelerinin ana nedeninin geliştirdikleri çalışma programı olduğunu belirtmişlerdir. Semiz ve Teksöz (2019) ise sistemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin zaman alan bir süreç olduğunu ve bu nedenle hazırlanacak programların en az 1 dönem ya da daha uzun süreli olarak derslerde uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çalışmalara, ilişkili oldukları disiplinlerin dağılımı açısından bakıldığında yaklaşık %60 gibi bir oranla fen eğitimi ile ilgili çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Sistemsel düşünmenin daha geniş kitlelere ulaşabilmesi adına çok farklı disiplinlerde daha fazla çalışmanın yapılması faydalı olacaktır. Nitekim Aytemiz (2017), sistemsel düşünmenin sadece bilimsel ve mühendislik sorunlarını anlamak için değil sosyal olayları da anlayıp etkili ve anlamlı çözümler üretmek için gerekli bir beceri olduğunu savunur. Bu nedenle de sistemsel düşünmenin bütün öğretim programlarında, hayatta karşılaşabileceğimiz sorunlarla ilişkilendirilerek öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çalışmaların örneklem gruplarının dağılımına bakıldığında büyük oranda üniversite ve ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı görülmektedir. Oysaki Gezer (2018) birçok akademisyenin, sistemlerin dinamik davranışlarının çok küçük çocuklar tarafından bile öğrenilip anlaşılabileceğine inandığını belirtmektedir. Senge (1990) ise fen eğitimcilerinin, yaşama dair sistemler hakkında öğrencilerin düşünmelerine en iyi şekilde olanak verecek etkinlikler geliştirmesi gerektiğini belirtirken bu konuda eğitimcilerle ilgili çalışmaların yaygınlaştırılmasının önemine işaret etmektedir.

Sonuç

Sistemsel düşünmenin, Dünya'da giderek daha karmaşık hale gelen problemlerin tüm boyutlarıyla anlaşılıp etkili çözümler üretilebilmesi noktasında çok önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu sebeple sistemsel düşünmeye yönelik becerilerin kazanılması giderek önem kazanacaktır. Öyle ki National Research Council (2010) tarafından, içerisinde analiz, sentez ve akıl yürütme gibi basamakların bulunduğu sistemsel düşünme becerilerinin 21. yüzyıl becerileri içerisine dahil edilmesi de bu önemin tescillendiğinin ispatı niteliğindedir.

Öneriler

Bu çalışmada görüldüğü üzere sistemsel düşünme ile ilgili çalışmaların amaçları etkinlik-materyal-modül geliştirme ve etkisinin araştırılması konusunda bir yığılma sergilerken, sistemsel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisinin belirlemesi ve veri toplama aracı geliştirme gibi amaçların az sayıda ele alındığı görülmektedir. Aynı zamanda örneklem gruplarına bakıldığında lisans ve ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmaların çoğunlukta, diğer örneklem gruplarının ise azınlıkta kaldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda eğitimde sistemsel düşünme yaklaşımıyla ilgili yapılacak araştırmalarda farklı amaçlar üzerinde çalışılması, farklı örneklem gruplarının ele alınması, farklı veri toplama araçlarının kullanılması ve bu araştırmaların sayısının artması, eğitimde sistemsel düşünmenin daha büyük kitlelere ulaşmasını sağlayacaktır.

Ek

İçerik analizinde yer alan çalışmalar aşağıda listelenmiştir.

1. Akgün, M. ve Kıvraklar, M. K. (2021). Muhasebe eğitiminde sistem düşüncesi ve sistem dinamiği yaklaşımının kullanımı: Finansal muhasebe dersleri için bir model önerisi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (91), 17-34.
2. Bal, A. (2005). *Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin sistem düşüncesi ve simülasyona dayalı öğretimi.* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
3. Boyraz, D. (2022). *IB okullarında okutulan Türkçe öykü kitaplarının sistem düşüncesi yaklaşımı ile incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
4. Can, H. (2020). *Sistemsel düşünme becerisi modülünün enerji bağlamında uygulanması*. (Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
5. Çakmak, S. (2019). *Lise öğrencilerinin kelebeğin yaşam döngüsü bağlamında sistem düşünme becerileri.* (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
6. Çelikten, A. (2022). *Türk dili ve edebiyatı dersinde eğitimde sistem düşüncesi araçlarının kullanılmasının eser analizinde derin okumaya etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
7. Doğança, Z. (2013). *Sistem temelli bir çevre eğitim programının tasarlanması ve yedinci sınıf öğrencileri üzerine etkilerinin değerlendirilmesi.* (Doktora Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
8. Doğança, Z. ve Saysel, A. K. (2013). Yedinci sınıf insan ve çevre ünitesine eleştirel bir yaklaşım: Dinamik ve karmaşık çevre problemlerinin öğretilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *30*(2), 87-105.
9. Elmas, R., Arslan, H. Ö., Pamuk, S., Pesman, H., ve Sözbilir, M. (2021). Fen eğitiminde yeni bir yaklaşım olarak sistemsel düşünme. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, *6*(1), 107-132.
10. Gezer, Ş. F. (2018). *Türkiye'deki ve Almanya'daki erken çocukluk eğitsel bağlamlarındaki okul öncesi çocuklarının sistemsel düşünme becerileri*. (Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
11. Harman, D. N. (2019). *İngilizce hazırlık okulu öğrencilerinin sistemsel düşünme becerileri ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
12. Karaarslan, G. (2016). *Sürdürülebilirlik için eğitim eğitmeni olarak fen bilgisi öğretmenleri: Sistemsel düşünme becerilerini geliştirmek için açık alanda sürdürülebilirlik için eğitim modeli.* (Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
13. Nuhoğlu, H. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde sistem dinamiği yaklaşımının tutuma, başarıya ve farklı becerilere etkisinin araştırılması*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
14. Nuhoğlu, H. (2014). Güncel sosyobilimsel konulara yönelik sistem dinamiği temelli kurulan öğrenci modellerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(5), 1957-1976.
15. Ormancı, Ü. (2018). *Rehberli araştırma sorgulama yaklaşımına uygun web destekli fen materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi: Z-kitap örneği*. (Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.
16. Ormancı, Ü., Çepni, S. ve Balım, A. G. (2018). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sistem düşünme becerilerine ilişkin durumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *44*(44), 15-27.
17. Öztaş, M. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının sistemsel düşünme becerilerinin gerçek yaşam öyküleri kullanılarak değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
18. Özyurt Soytürk, B. B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde kompleks kavramların öğretimi sırasında sistemik düşünme becerilerinin geliştirilmesi.* (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
19. Semiz, G. K. ve Teksöz, G. (2019). Sistemsel düşünme becerilerinin tanımlanması, ölçülmesi ve değerlendirilmesi üzerine bir çalışma: Kavram haritaları. *Başkent University Journal of Education*, *6*(1), 111-126.
20. Taşdelen, Ö. (2016). *Biyoloji öğretmen adaylarının sistem düşüncesi ve biyolojik mantık yaklaşımlarına yönelik algı ve becerilerinin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
21. Turan, D. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının karbon döngüsü konusundaki sistemsel düşünme becerilerinin analizi.* (Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

22. Tursun, M. (2021). *Sistem düşüncesine dayalı muhasebe eğitiminin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, tutumları ve akademik başarılarına etkisi.* (Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
23. Tursun, M. ve Aksu İ. (2021). Sistem düşüncesine dayalı muhasebe eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(80), 2219-2239.
24. Tursun, M. ve Aksu, İ. (2022). Sistem dinamiği yaklaşımı ve sosyal bilimlerde kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 71-86.

Kaynakça

Aydeniz, M. (2017). Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM Odaklı Ekonomik Bir Yol Haritası. University of Tennessee, Knoxville. https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=utk_theopubs

Assaraf, O. (2004). The influence of learning earth systems studies on, the development of systems' thinking skills in junior high school students. (Publication No. DP16975.). [Doktora tezi, Weizmann Institute of Science]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Assaraf, O. ve Orion, N. (2005). Development of system thinking skills in the context of earth system education. *Journal of Research in Science Teaching*, *42*(5), 518-560. https://doi.org/10.1002/tea.20061

Assaraf, O. ve Orion, N. (2010). System thinking skills at the elementary school. *Journal of Research in Science Teaching*, *47*(5), *540-563.* https://doi.org/10.1002/tea.20351

Batzri, O., Ben Zvi Assaraf, O., Cohen, C., ve Orion, N. (2015). Understanding the earth systems: Expressions of dynamic and cyclic thinking among university students. *Journal of Science Education and Technology*, *24*(6), 761-775. https://doi.org/10.1007/s10956-015-9562-8

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Capra, F., ve Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision.* UK: Cambridge University Press.

Carter, L. (2008). Globalization and science education: Implications of science in the new economy. *Journal of Research in Science Teaching 45*(5), 617- 633. https://doi:10.1002/tea.20189

Karaarslan, G. (2016). *Sürdürülebilirlik için eğitim eğitmeni olarak fen bilgisi öğretmenleri: Sistemsel düşünme becerilerini geliştirmek için açık alanda sürdürülebilirlik için eğitim modeli.* [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].

Mohan, L., Chen, J., ve Anderson, C. (2009). Developing a multi-year learning learning progression for carbon cycling in socio-ecological systems. Special Issue: Learning Progressions, 46(6), 675–698. https://doi.org/10.1002/tea.20314

Moxnes, E. (2004). Misperceptions of basic dynamics: the case of renewable resource management. Special Issue: Environmental and Resource Systems, 20(2), 139–162. https://doi.org/10.1002/sdr.289

National Research Council. (2010). Exploring the intersection of science education and 21st century skills: A workshop summary. National Academies Press: Washington, DC, USA.

Orgill, M. K., York, S., ve MacKellar, J. (2019). Introduction to systems thinking for the chemistry education community. *Journal of Chemical Education*, *96*(12), 2720–2729. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00169

Richmond, B. (1993). Systems thinking: Critical thinking skills for the 1990s and beyond. *System Dynamics Review*, *9*(2), 113–133. https://doi.org/10.1002/sdr.4260090203

Senge, P. M. (1990). The fifth discipline: The art & practice of the learning organization. *Currency Doubleday*, https://doi.org/10.1201/9780429196607-10

Senge, P. M. (1997). The fifth discipline. *Measuring Business Excellence*. (MCB UP Ltd)

Sistem Düşüncesi Derneği (2022, 10 Eylül). *Araştırmalar* https://egitimdesistemdusuncesi.org/nedir/arastirmalar.php

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının En küçük Ortak Kat (EKOK) Kavramına Yönelik Matematiksel İlişkilendirmeleri

Ömer Faruk ÇETİN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Özet

Problem durumu: Araştırmanın problemini, öğretmen adaylarının kısaltması "ekok" ve açılımı "en küçük ortak kat" olan terime karşılık gelen kavram ile ilgili matematiksel ilişkilendirmeleri nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu problem için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır. Öğretmen adayları

1. "ekok" kavramını ne şekilde ifade etmektedirler?
2. "ekok" kavramının herhangi bir alt kavramlarını belirleyebilmekte midirler?
3. "ekok" kavramına güncel hayattan ne tür örnekler vermektedirler?
4. "ekok" değerini bulmada hangi adımları kullanmaktadır?
5. "ekok" değerini bulmada kullandıkları adımlar negatif iki tamsayının "ekok" değerini bulmada işe yaramakta mıdır?

Araştırmanın amacı: Öğretmen adaylarının açılımı "en küçük ortak kat (ekok)" olan kavramla ilgili matematiksel ilişkilendirmelerini belirlemektir. Yöntem: Araştırmada nitel araştırma deseninden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bulgular ve Sonuç: Araştırma bulguları öğretmen adaylarının "ekok" kavramını doğru tanımlayamadıklarını, "ekok" kavramını tanımlamada, "en küçük ortak kat" terimi içeriğinde yer alan terimleri kullanarak bir tanımlama yapmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bazı öğretmen adayları "ekok değerinin" sadece Doğal Sayılar için bulunabileceği, özellikle Negatif Tamsayılar için "ekok değerinin" olmadığı algısına sahiptirler. Öğretmen adayları "ekok" kavramına güncel hayattan örnek vermek için en çok problem durumunu seçmişler ve "ekok değeri" bulmada ise en çok "asal çarpanlara ayırma" işlemini kullanmışlardır. Katlar kümesi yazma "ekok" kavramını yapılandırma açısından önemli olmasına rağmen sadece iki öğretmen adayı tarafından kullanılmıştır. Tartışma sonuç ve öneriler: Kavram içeriği iyi yapılandırılmadığında ilişkilendirmelerde istendik düzeyde olmamaktadır. Kavramların içeriğinde geçen terimleri ve varsa iş ve işlemleri, iş ve işlem sırasıyla incelemek, kavram yapılandırmasında işe koşulabilecek bir yol olarak önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel ilişkilendirme, EKOK, kavram öğretimi, kavramlar arası ilişkilendirme, kavramın alt kavramları

Giriş

Öğrencilerin, matematiksel kavramların, farklı temsillerin, farklı öğrenme alanlarının arasında ve aynı zamanda farklı disiplinler ve gerçek hayatla matematik arasında ilişki kurma olarak tanımlanan matematiksel ilişkilendirme becerisi matematik öğretiminde temel becerilerdendir (Tanju, 2020). Matematiksel ilişkilendirme ve matematiksel ilişkilendirme becerisi ile ilgili alan yazınında pek çok çalışma (Akkoç, 2006; Akkurt, 2010; Akkuş, 2008; Aladağ & Şahinkaya, 2013; Aslan Yolcu, 2013; Bingölbali & Coşkun, 2016; Can, 2014; Coşkun, 2013; Çilingir & Artut, 2016; Çiltaş & Işık, 2012; Çiltaş & Yılmaz, 2013; Delice & Sevimli, 2010; Demirdöğen & Kaçar, 2010; Doruk & Umay, 2011; Doruk, 2010; Dreher, Kuntze & Lerman, 2016; Eli, Mohr-Schroeder & Lee, 2011; Eraslan, 2011; Erbaş, 2005; Ergene, 2011; Ertuna, 2013; Gainsburg, 2008; Garii & Silverman, 2009; Gürbüz & Birgin, 2008; Gürbüz & Şahin, 2015; Güven, Özmen, & Öztürk, 2012; Hilbert & Renkl, 2008; Hotmanoğlu, 2014; Işık & Kar, 2011; İncikabı & Biber, 2017; İncikabı, 2017; Karakoç & Alacacı, 2015; Karakoç, 2012; Karataş & Güven, 2010; Karslı, 2016; Kavdır, 2011; Ketterlin-Geller, Chard, & Fien, 2008; Kim & Cho, 2015; Leikin & Levav- Waynberg, 2007; Osman, Hiong, & Vebrianto, 2013; Öçal & Güler, 2010; Özgen, 2013a; Özgen, 2013b; Sandalcı, 2013; Tekerek & Cebesoy, 2017; Turna & Bolat, 2015; Ural, 2012; Yanık & Serin, 2016; Yeşildere-İmre, Akkoç, & Baştürk-Şahin, 2017; Yıldırım & Albayrak, 2016) vardır. Bu çalışmalardan biri olan Bingölbali ve Coşkun (2016) çalışmalarında matematiksel ilişkilendirmenin bileşenleri, alt bileşenleri ile göstergeleri ortaya konulmuş ve bunlar aşağıda Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Matematiksel İlişkilendirmenin Bileşenleri, Alt Bileşenleri ve Göstergeler

Ana bileşen	Alt bileşen	Göstergeler
Kavramlar arası ilişkilendirme	Kavramla diğer kavramlar arasında ilişki kurma	Kavramın/matematiksel ifadenin öğretiminde diğer kavram/ kavramların kullanılması
	Kavram ile alt kavramları ve alt kavramların kendi arasında ilişki kurma	Öğretimde ana kavram ile alt kavramları arasındaki hiyerarşinin veya ilişkinin kullanılması
		Ana kavramın alt kavramları arasında ilişki kurulması
Kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme		En az iki farklı gösterim arasında bağlantı kurulması (Tablo-grafik, denklem-grafik, sözel ifade-denklem, Sembolik gösterim-resim-model-somut cisim-sözel ifade gibi.)
Gerçek hayatla ilişkilendirme	Kavramı bir bağlam içerisinde ele alma	Gerçek hayat bağlamı içeren problem veya örnek kullanılması
		Somut modeller veya simülasyonlar üzerinden öğretim yapılması
	Gerçek hayattan sözel örnek verme	Somut modelleri ve simülasyonları kullanarak kavramların öğretilmesi
		Kavram / ifade ile gerçek hayat arasındaki ilişkileri sözel olarak ifade etmek
Farklı disiplinlerle ilişkilendirme	Kavramı farklı bir disiplin bağlamında öğretmek	Farklı bir disipline ait bir bağlam / kavram / ifade kullanarak matematiksel bir kavram / ifade öğretmek
	Sözel örneklerle diğer disiplinlerle ilişkilendirme	Kavram ve farklı disiplinler arasındaki ilişkiyi sözel olarak ifade etmek
		Matematiğin farklı disiplinlerde kullanımını sadece sözel olarak ifade etmek

Benzer şekilde, 2013 yılında güncellenen 5-8. sınıflar ortaokul matematik öğretim programında öğrencilerin ilişkilendirme becerilerinin gelişimine önem verilmekte ve aşağıda verilen göstergelerin dikkate alınması gerektiği (MEB, 2013) belirtilmektedir. Bu göstergeler:

- Kavramlar ve işlemler arasında ilişki kurma,
- Matematiksel kavram ve kuralları farklı temsil biçimleriyle gösterme,
- Matematiksel kavram ve kuralların farklı temsil biçimlerini birbiriyle ilişkilendirme ve birbirine dönüştürme,
- Farklı matematik kavramlarını birbiriyle ilişkilendirme,
- Matematiği diğer derslerde ve günlük yaşamda karşılaşılan konu ve durumlarla ilişkilendirme,

şeklindedir.

Ortaokul öğrencilerine matematiksel ilişkilendirme becerisini kazandıracak olan matematik öğretmenleridir. Matematik öğretmenlerinin bu beceriyi kazandıracak eğitimi almalarına, Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 30 Mayıs 2018 de yayımlanan öğretim programı değişikliği ile yer alan ve 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğretim Programında yer alan "Matematik Öğretiminde İlişkilendirme" zorunlu dersi (YOK, 2018) aracılık edebilecektir. Ders üçüncü sınıf bahar döneminde (6. Yarıyıl) uygulama saati olmadan haftada 3 teorik saat ve "Kavramlar ve işlemler arasında ilişki kurma; matematiksel kavram ve kuralları farklı gösterim biçimleri ile ifade etme; farklı matematik kavramlarını birbiri ile ilişkilendirme; matematiği diğer derslerle ilişkilendirme; matematiği günlük hayatla ilişkilendirme." içeriğine sahiptir.

En küçük ortak kat "İkisi de sıfırdan farklı olan a, b tam sayıları verilsin. Eğer bir c tam sayısı "a böler c" ve "b böler c" koşullarını gerçekliyorsa c tamsayısına a ile b tamsayılarının bir ortak katı denir. "a böler axb" ve "b böler axb" doğru olduğundan sıfırdan farklı a ile b tamsayılarının en az bir ortak katı vardır. Sıfırdan farklı a ile b tamsayılarının pozitif ortak katlarının en küçüğüne a ile b tamsayılarının en küçük ortak katı denir." (Alnıaçık,1987, s. 12) ve "m, n sıfırdan farklı iki tamsayı olsun. "m böler k" ve "n böler k" olacak şekilde bir k>0 tamsayısı varsa, k ya m ile n nin bir ortak katı denir. k, m ile n nin bir ortak katı olsun. Eğer k, m ile n nin her ortak katını böler ise k ya m ile n nin en küçük ortak katı denir" (Çallıalp, 2001, s. 36) şeklinde tanımlanmaktadır.

En küçük ortak kat (EKOK) konusu MEB 2018, 5-8 matematik öğretim programında sayılar ve işlemler öğrenme alanı altında "8. sınıfa gelindiğinde ise çarpanlar ve katlar, üslü ifadeler ve kareköklü ifadeler ele alınmaktadır. En büyük ortak böleni (EBOB) ve en küçük ortak katı (EKOK) hesaplama ve ilgili problemleri çözmek ile başlayan öğrenme alanı, üslü ifadelerle ilgili kurallar ve işlemler ile devam etmektedir." Şeklinde geçmektedir. Programın içeriğinde kazanımlar olarak 6. Sınıfta "**M.6.1.2.5.** İki doğal sayının ortak bölenleri ile ortak katlarını belirler, ilgili problemleri çözer." kazanımı ve "*İki doğal sayının en büyük ortak bölenini (EBOB) ve en küçük ortak katını (EKOK) bulmaya yönelik problemlere bu sınıf düzeyinde girilmez."* vurgusu ile yer almaktadır. Yine kazanımlar olarak 8. Sınıfta "**M.8.1.1.1.** Verilen pozitif tam sayıların pozitif tam sayı çarpanlarını bulur, pozitif tam sayıların pozitif tam sayı çarpanlarını üslü ifadelerin çarpımı şeklinde yazar." kazanımı ve "*Bir pozitif tam sayının asal çarpanlarını bulmaya yönelik çalışmalara da yer verilir.*" vurgusu ve "**M.8.1.1.2.** İki doğal sayının en büyük ortak bölenini (EBOB) ve en küçük ortak katını (EKOK) hesaplar, ilgili problemleri çözer." ve "*Alan ve hacim hesaplamayı gerektiren problemlere girilmez.*" vurgusu ile yer almaktadır. Konunun, gerçek hayatla ilintili olduğu, lise matematik öğretimi programında, üniversite temel matematik derslerinde yer aldığı ve sınav ve testlerde karşılaşılan, öğrenilmesinde ve problem çözümlerinde güçlükler yaşanan (Dwi Hastuti, Listiawan, Komariah & Dabirnia, 2021), içerisinde birçok kavram, bilgi, işlem ve temsil barındıran konulardan biri (Toğrul, 2014) olduğu belirtilmektedir. Ekok kavramının etkinlikler sonunda yapılandırılabildiği (Çubukluöz, Adıgüzel, Özdemir, & Akkaya, 2018) farklı öğretim yöntemleri (Cumhur & Baydar, 2017), etkinlik (Aytaş & Uğurel, 2016; Karaoğlan, 2009).) ve materyal (Kılıç, Pekkan & Karatoprak, 2013) kullanıldığında bu konuda başarının arttırılabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda konu araştırmaya değer bulunmuştur.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada öğretmen adaylarının kısaltması "ekok" ve açılımı "en küçük ortak kat" olan terime karşılık gelen kavram ile ilgili matematiksel ilişkilendirmeleri belirlenmek istendiğinden nitel araştırma deseninden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırılan durum kendi bileşenleri içerisinde bir bütünlük sağladığından durum çalışması desenlerinden, 'bütüncül çoklu durum deseni' kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Örneklem

Araştırma, Erzincan Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programına kayıtlı 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde, 8. yarıyılda verilen "Matematik Öğretiminde İlişkilendirme" dersini alan 19 öğrenci ile yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada veri toplama araçları olarak dönem sonu sınavında amaç doğrultusunda sorulan iki soruyu da içeren sınav kağıtları kullanılmıştır. Sorulan iki soru aşağıda verilmiştir.

Soru1. Kısaltması "okek" olan "ortak katların en küçüğü" terimi için;

i) Bu terime karşılık gelen kavramı yazınız (zihindeki genel tasarımını yazı ile ifade ediniz, kısaca; tanımlayınız).

ii) Bu kavramın öncül kavramlarından ikisini yazınız.

iii) Bu kavrama güncel hayattan bir örnek yazınız.

Soru 2. İki tamsayının ortak katların en küçüğünü bulmada yapılan iş işlemleri sırası ile yazınız. Yazdığınız adımları -2 ile -6 tamsayıları için uygulayıp bu iki tamsayının ortak katların en küçüğünü bulunuz.

Sınav sorularında öğretmen adaylarını öncelikle "ortak kat" ifadesine yöneltmek için alan yazınında yer alan ekok (en küçük ortak kat) yerine okek (ortak katların en küçüğü) kullanılmıştır.

Analiz

Veriler, 2021-2022 bahar dönemi dönem sonu sınavında sorulan iki soruya öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlarını resimleyip, Ö-1'den Ö-19'a kadar kodlanarak alınması ile başlanmıştır. Veriler, her bir alt problem için oluşturulan tema

ve alt temalara (tablolarda verildiklerinden burada ayrıca verilmemiştir) tablolar aracılığı ile işlenmiş ve betimsel analiz (Yıldırım & Şimşek, 2008) yolu ile analiz edilmiştir.

Sonuç

Bu bölümde, her bir öğretmen adaylarının yanıtları tek tek incelenmiş, her bir alt problem için veri alınış şekli ve temalara göre tablolar ile gösterilip ayrıntılı değerlendirme yapılmıştır.

Öğretmen Adayları "En Küçük Ortak Kat" Kavramını Ne Şekilde İfade Etmektedirler? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu ilk alt problemi için öğretmen adaylarına sınavda "Kısaltması "ekok" olan en küçük ortak kat terimi için, bu terime karşılık gelen kavramı yazınız (zihindeki genel tasarımını yazı ile ifade ediniz, kısaca; tanımlayınız." sorusu sorulmuş ve verilen yanıtların temalara göre dağılımları tablo2 de verilmiştir.

Tablo 2.

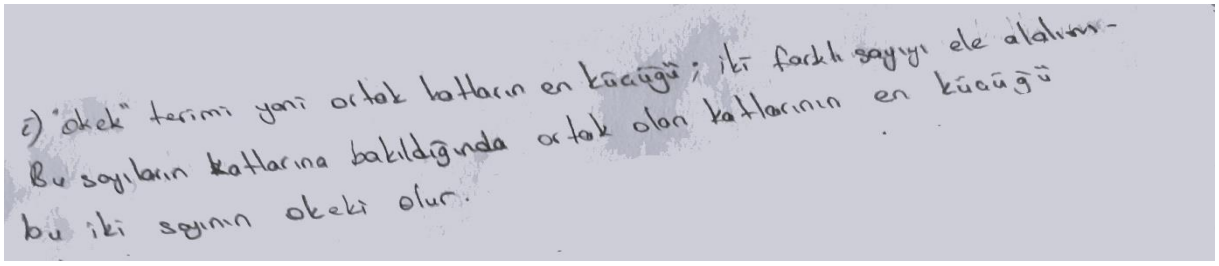
Kısaltması "OKEK" Olan Ortak Katların En Küçüğü Terimi İçin, Bu Terime Karşılık Gelen Kavramı Yazınız (Zihindeki Genel Tasarımını Yazı ile İfade Ediniz, Kısaca; Tanımlayınız." Sorusuna Verilen Yanıtların Temalara Göre Dağılım

Tema									
Doğru		Eksik		Eksik-Hata İçerir		Yanlış		Toplam	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0	0	4	21	9	47	6	32	19	100

Tablo2' de görüleceği üzere, 19 öğretmen adayının hiçbiri doğru bir tanımlama yapamamıştır. Yine katılımcıların yaklaşık yarısı eksik ve kullanılması durumunda hataya yol açacak içeriğe sahip bir tanımlama yapmıştır. Benzer şekilde öğretmen adaylarının yaklaşık beşte biri eksik ve yaklaşık üçte biri de yanlış bir tanımlama yapmıştır.

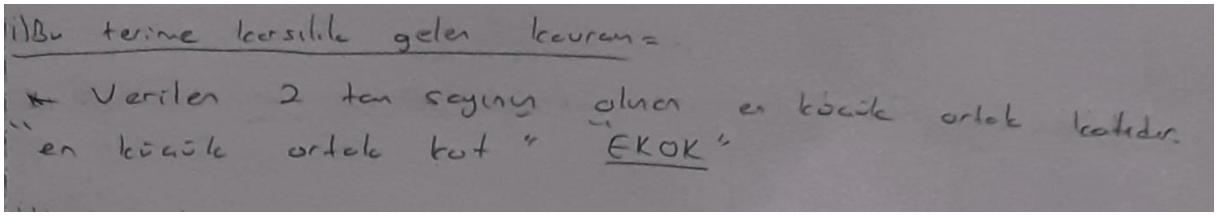
Eksik bir tanımlama yapan Ö-18 kodlu öğretmen adayının yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö-18 kodlu öğretmen adayının yanıtı



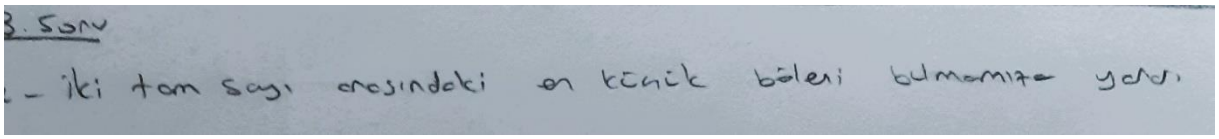
Eksik ve kullanılması durumunda hataya yol açacak içeriğe sahip bir tanımlama yapan Ö-3 kodlu öğretmen adayının yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö-3 kodlu öğretmen adayının yanıtı



Yanlış içeriğe sahip bir tanımlama yapan Ö-8 kodlu öğretmen adayının yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö-8 kodlu öğretmen adayının yanıtı



Öğretmen Adayları "En Küçük Ortak Kat" Kavramının Alt Kavramlarını Belirleyebilmekte Midirler? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi için öğretmen adaylarına sınavda "Kısaltması "okek" olan ortak katların en küçüğü terimi için, bu kavramın öncül kavramlarından ikisini yazınız." sorusu sorulmuş ve verilen yanıtlar tablo3 de verilmiştir.

Tablo 3.

"Kısaltması "OKEK" Olan Ortak Katların En Küçüğü Terimi İçin, Bu Kavramın Öncül Kavramlarından İkisini Yazınız." Sorusuna Verilen Yanıtlar

Kod	Verilen Yanıtlar
ÖĞ-1	Asal, Çarpan, Ortak Kat
ÖĞ-2	Rakam, Doğal Sayı
ÖĞ-3	İki sayının ortak katı, ebob, çarpanlarına ayırma, asal sayılar
ÖĞ-4	Doğal sayılar, sayma sayıları, toplama işlemi
ÖĞ-5	Doğal sayı, ortak kat
ÖĞ-6	Çarpma, asal sayılar
ÖĞ-7	Doğal sayı, ortak kat
ÖĞ-8	Tamsayılar, bölen ve katlar
ÖĞ-9	Kat, ortak bölen, asal çarpan
ÖĞ-10	Doğal sayı, asal sayı
ÖĞ-11	Çarpma, bölme
ÖĞ-12	Yanıt yok
ÖĞ-13	Ortak kat, bölen
ÖĞ-14	Ebob, asal sayılar, kat, bölen, çarpan
ÖĞ-15	Çarpan, ortak çarpan
ÖĞ-16	Çarpanlar, asal çarpanlar, kat, ortak kat
ÖĞ-17	Kat, ortak kat, çarpan, ebob
ÖĞ-18	Katsayı, ortak kat, küçük, büyük
ÖĞ-19	Asal sayılar, bölme işlemi

Öğretmen adaylarının "Kısaltması "okek" olan ortak katların en küçüğü terimi için, bu kavramın öncül kavramlarından ikisini yazınız." sorusuna verdikleri yanıtlarda geçen terimler aşağıda tablo4'te verilmiştir.

Tablo 4.

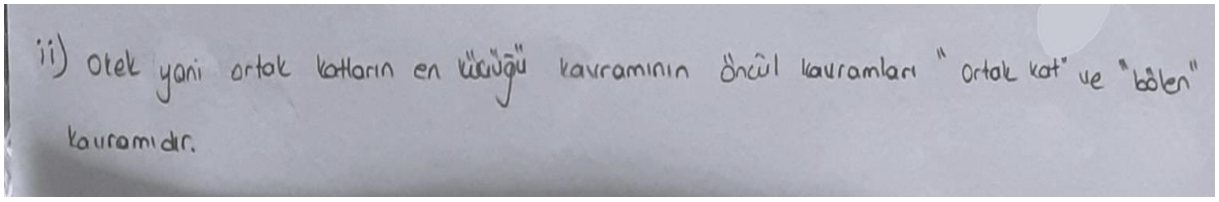
Öğretmen Adaylarının "Kısaltması "OKEK" Olan Ortak Katların En Küçüğü Terimi İçin, Bu Kavramın Öncül Kavramlarından İkisini Yazınız." Sorusuna Verdikleri Yanıtlarda Geçen Terimler

Terimler	f	Terimler	f	Terimler	f
Tamsayılar	1	Asal Sayılar	5	Kat	5
Doğal Sayı	5	Bölen	3	Ortak Kat	8
Sayma sayıları	1	Ortak Bölen	2	Ebob	3
Toplama	1	Çarpanlara ayırma	1	Küçük	1
Çarpma	2	Çarpan	5	Büyük	1
Bölme	2	Ortak Çarpan	1	Katsayı	1
Asal	1	Asal Çarpan	2	Rakam	1
Toplam	13		19		20

Tablo4'te görüleceği üzere öğretmen adayları ortak katların en küçüğü kavramının öncül kavramları için en çok "ortak kat" terimini kullanmışlardır. Doğal sayı, asal sayılar, çarpan, kat terimleri eşit sayıda kullanılmıştır. Toplam kullanılan terim sayısı elli iki (52) dir.

Ortak katların en küçüğü kavramının öncül kavramları için "ortak kat" terimini kullanan Ö-13 kodlu öğretmen adayının yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö-13 kodlu öğretmen adayının yanıtı


ii) Okek yani ortak katların en küçüğü kavramının öncül kavramları "ortak kat" ve "bölen" kavramıdır.

Öğretmen Adayları "En Küçük Ortak Kat" Kavramına Güncel Hayattan Ne Tür Örnekler Vermektedirler? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi için öğretmen adaylarına sınavda "Kısaltması "okek" olan ortak katların en küçüğü terimi için, bu kavrama güncel hayattan bir örnek yazınız." sorusu sorulmuş ve verilen yanıtların tema ve alt temalara göre dağılımları tablo5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Kısaltması "OKEK" Olan "Ortak Katların En Küçüğü" Terimi İçin Bu Kavrama Güncel Hayattan Bir Örnek Yazınız" Sorusuna Verilen Yanıtların Tema Göre Dağılımı

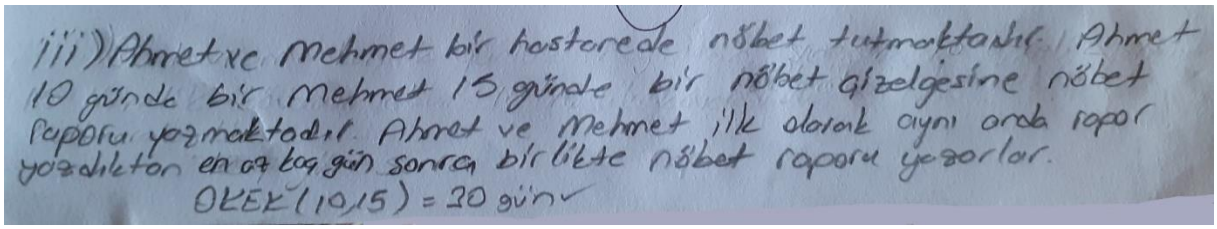
Tema	Alt Tema	f
Problem durumu içeren	Problem ekok ile ilgisiz	7
	Problem eksik bilgi içeriyor	1
	Problem ve çözümü eksik bilgi içeriyor	1
	Problem doğru içeriğe sahip	1

	Ekok ile ilgisiz durum	1
Ekok ile ilişkilendirilmemiş durum (nedensiz) içeren	İçerik eksik bilgi içeriyor	5
	İçerik hatalı bilgiler içeriyor	2
Güncel hayatla ilgisiz		1
	Toplam	19

Tablo5'ten görüleceği üzere öğretmen adaylarının çoğunluğu ekok kavramına güncel hayattan örnek vermek için bir problem durumu seçmişlerdir. Verilen problem durumlarının yedi (7) tanesi ekok kavramı ile ilişkisiz olup sadece birisi doğru içeriğe sahiptir. Yine verilen örneklerden sekiz tanesi ekok kavramı ile nasıl ilişkilendirildiği anlaşılmayan örneklerdir. Bir örnek ise güncel hayatla ilişkisizdir.

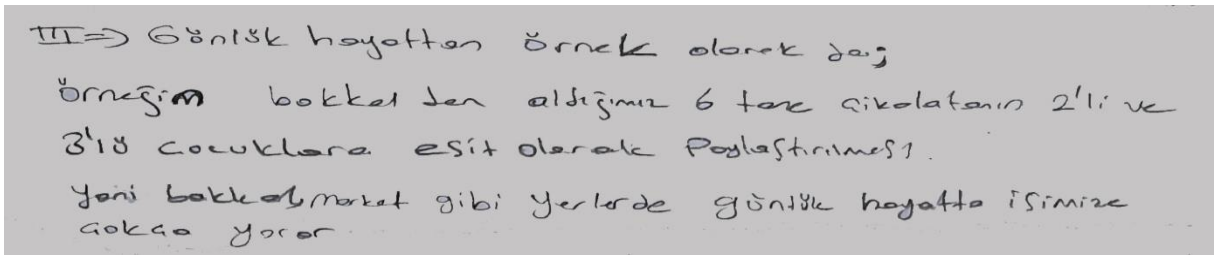
Ortak katların en küçüğü kavramına güncel hayat örneği "Problem doğru içeriğe sahip" alt temasında yer alan Ö-16 kodlu öğretmen adayının yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö-16 kodlu öğretmen adayının yanıtı


iii) Ahmet ve Mehmet bir hastanede nöbet tutmaktadır. Ahmet 10 günde bir Mehmet 15 günde bir nöbet çizelgesine nöbet raporu yazmaktadır. Ahmet ve Mehmet ilk olarak aynı anda rapor yazdıktan en az kaç gün sonra birlikte nöbet raporu yazarlar.
OKEK (10,15) = 30 gün

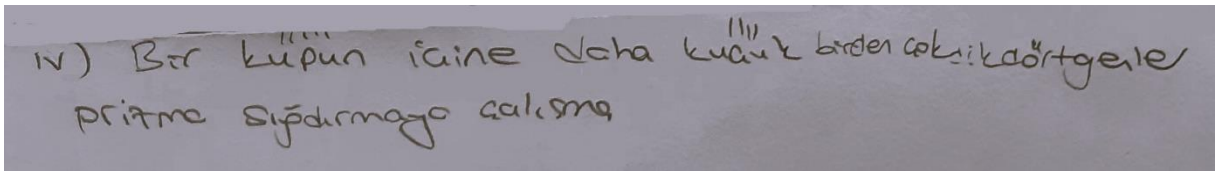
Ortak katların en küçüğü kavramına güncel hayat örneği "Problem ekok ile ilgisiz" alt temasında yer alan Ö-4 kodlu öğretmen adayının yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö-4 kodlu öğretmen adayının yanıtı


III => Günlük hayattan örnek olarak diyeceğim bakkal den aldığımız 6 tane çikolatanın 2'li ve 3'lü çocuklara eşit olarak paylaştırılması.
Yani bakkal market gibi yerlerde günlük hayatta işimize çokça yarar.

Ortak katların en küçüğü kavramına güncel hayat örneği "İçerik hatalı bilgiler içeriyor" alt temasında yer alan Ö-6 kodlu öğretmen adayının yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö-6 kodlu öğretmen adayının yanıtı


IV) Bir küpün içine daha küçük birden çok küp kartonlar prizma sığdırmaya çalışma

Öğretmen Adayları "En Küçük Ortak Kat" Değerini Bulmada Hangi Adımları Kullanmaktadır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi için öğretmen adaylarına sınavda "İki tamsayının ortak katların en küçüğü bulmada yapılan iş işlemleri sırası ile yazınız" sorusu sorulmuş ve verilen yanıtların tema ve veri alınış şekline göre dağılımları Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6.

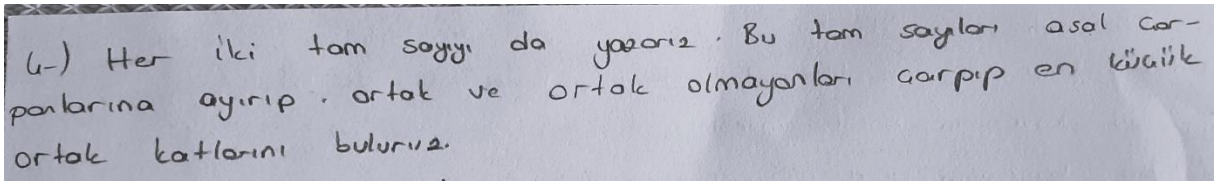
"İki Tamsayının Ortak Katların En Küçüğünü Bulmada Yapılan İş İşlemleri Sırası İle Yazınız." Sorusuna Verilen Yanıtların Tema Göre Dağılımı

Tema	f	%
Asal çarpanlara ayırma	8	42
Çarpanlara ayırma	3	16
Katlar kümesi yazma	2	11
Bölenleri bulma	1	5
Diğer (anlamlı bütünlük içermeyen iş ve işlemler)	4	21
Boş	1	5
Toplam	19	100

Tablo6' da görüleceği üzere, iki tamsayının ortak katların en küçüğünü bulma işlemlerinde öğretmen adaylarının yarısına yakını "asal çarpanlara ayırma" işlemini kullanırken yaklaşık beşte biri de anlamlı bütünlük içermeyen iş ve işlem basamakları kullanmışlardır.

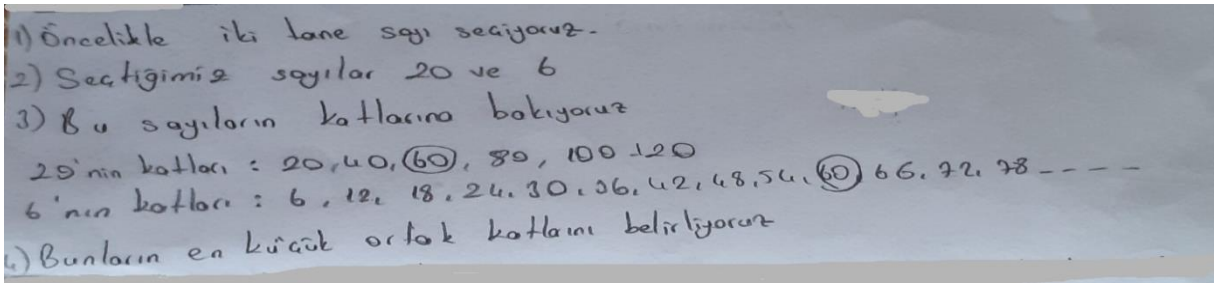
İki tamsayının ortak katların en küçüğünü bulma işlemi için "asal çarpanlara ayırma" işlemini kullanan Ö-17 kodlu öğretmen adayının yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö-17 kodlu öğretmen adayının yanıtı


4-) Her iki tam sayıyı da yazarız. Bu tam sayıları asal çarpanlarına ayırıp. ortak ve ortak olmayanları çarpıp en küçük ortak katlarını bulurız.

İki tamsayının ortak katların en küçüğünü bulma işlemi için "Katlar kümesi yazma" işlemini kullanan Ö-18 kodlu öğretmen adayının yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö-18 kodlu öğretmen adayının yanıtı


1) Öncelikle iki tane sayı seçiyoruz.
2) Seçtiğimiz sayılar 20 ve 6
3) Bu sayıların katlarına bakıyoruz
20'nin katları : 20, 40, 60, 80, 100 120
6'nın katları : 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60, 66, 72, 78 - - - -
4) Bunların en küçük ortak katlarını belirliyoruz

Öğretmen Adayları "En Küçük Ortak Kat" Değerini Bulmada Kullandıkları Adımlar Negatif İki Tamsayının "Ekok" Değerini Bulmada İşe Yaramakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi için öğretmen adaylarına sınavda "İki tamsayının ortak katların en küçüğü bulmada yapılan iş işlemleri sırası ile yazınız. Yazdığınız adımları -2 ile -6 tamsayıları için uygulayıp bu iki tamsayının ortak katlarının en küçüğünü bulunuz." sorusu sorulmuş ve verilen yanıtların tema ve veri alınış şekline göre dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

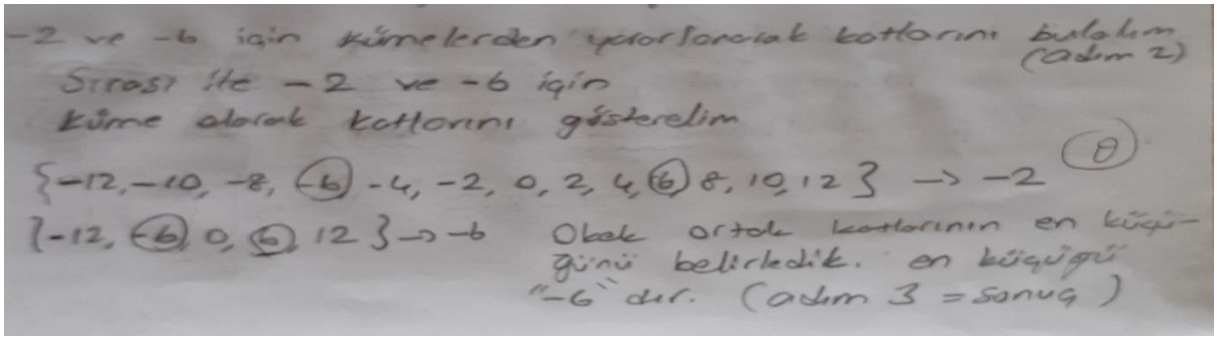
Tablo 7.

"-2 ile -6 Tamsayılarının Ortak Katlarının En Küçüğünü Bulunuz." Sorusuna Verilen Yanıtların Tema Göre Dağılımı

Tema	Alt Tema	f	%
Doğru	Doğru iş ve işlemler ile doğru sonuç	0	0
	Sonuç doğru, iş ve işlemler eksik ya da hatalı	2	10,5
	Toplam		
Yanlış	Ekok yok	2	10,5
	Ekok olmaz	2	10,5
	Doğru adımlar içeren fakat yanlış iş ve işlemler ile yanlış sonuç	2	10,5
	Eksik ya da hatalı iş ve işlemlerle yanlış sonuç	10	53
	Toplam		
Boş	Yanıt yok	1	5
	Genel Toplam	19	100

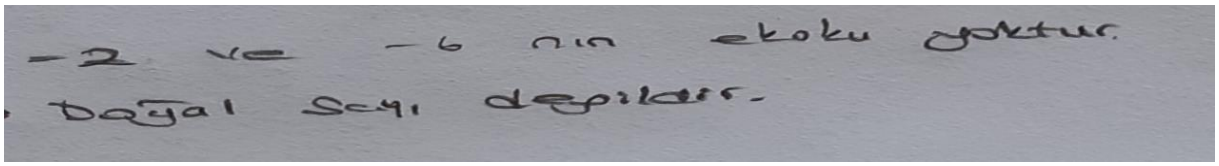
-2 ile -6 tamsayılarının ortak katlarının en küçüğünü bulma işlemi için "doğru adımlar içeren fakat yanlış iş ve işlemler ile yanlış sonuç" alt temasında yer alan Ö-16 kodlu öğretmen adayının yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö-16 kodlu öğretmen adayının yanıtı



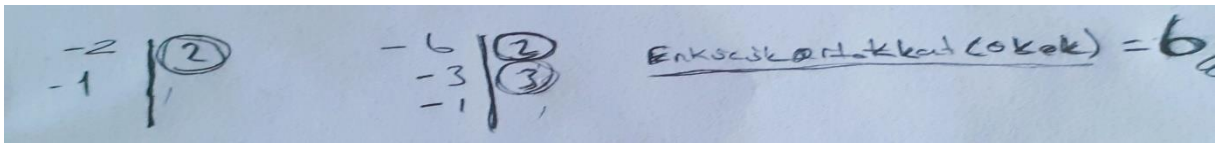
-2 ile -6 tamsayılarının ortak katlarının en küçüğünü bulma işlemi için "Ekok yok" alt temasında yer alan Ö-2 kodlu öğretmen adayının yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö-2 kodlu öğretmen adayının yanıtı



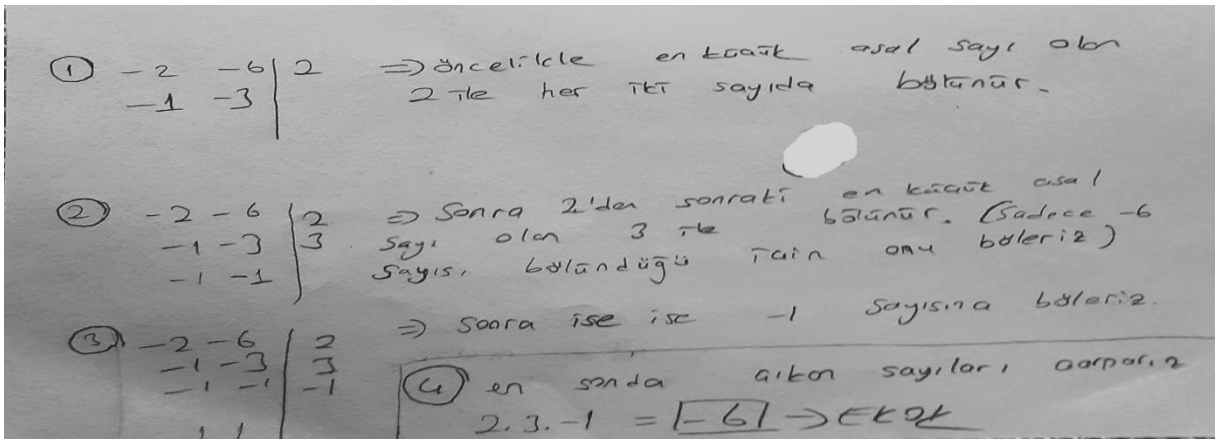
-2 ile -6 tamsayılarının ortak katlarının en küçüğünü bulma işlemi için "sonuç doğru, iş ve işlemler eksik ya da hatalı" alt temasında yer alan Ö-10 kodlu öğretmen adayının yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö-10 kodlu öğretmen adayının yanıtı



-2 ile -6 tamsayılarının ortak katlarının en küçüğünü bulma işlemi için "eksik ya da hatalı iş ve işlemlerle yanlış sonuç" alt temasında yer alan Ö-19 kodlu öğretmen adayının yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö-19 kodlu öğretmen adayının yanıtı



Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, verilerinin analizleri sonucunda ulaşılan sonuçlar verilmiş, tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmen Adayları "En Küçük Ortak Kat" Kavramını Ne Şekilde İfade Etmektedirler? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar Aşağıda Verilmiştir

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının ekok kavramını doğru tanımlayamadıklarını göstermektedir. Tanımların yarısına yakını ekok değeri bulmada hataya yol açacak içeriğe sahiptir. Bu araştırmanın son alt problemi bulguları da bu sonucu doğrulamaktadır. Öğretmen adaylarının ekok kavramını tanımlamada, "en küçük ortak kat" terimi içeriğinde yer alan terimleri kullanarak bir tanımlama yapmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının kavramın içeriği hakkında yanıltıcı ve hataya yol açacak bilgilere ulaşmasına neden olmaktadır. Bulgular bazı öğretmen adaylarının ekok değerinin sadece Doğal Sayılar için bulunabileceği, özellikle Negatif Tamsayılar için ekok değerinin olmadığı algısına sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmen Adayları "En Küçük Ortak Kat" Kavramının Herhangi Bir Alt Kavramını Belirleyebilmekte Midirler? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar Aşağıda Verilmiştir

Öğretmen adaylarına matematiksel ilişkilendirme dersinde 14 hafta boyunca matematiksel ilişkilendirmenin kavramsal yapısı anlatılmış, 5-8 ortaokul matematik öğretim programında yer alan öğrenme alanları için örnek ilişkilendirmeler yapılmıştır. Öğretmen adayları bir kavramın alt kavramlarının nasıl belirleneceği hakkında bilgi sahibidirler. Öğretmen adaylarının hiçbiri doğru bir ekok tanımını doğru bir şekilde yapamadığından, tanım içinde geçen geçen alt kavramlarda istendik düzeyde değildir. Alt kavram olarak en çok "Ortak Kat" terimi kullanılırken, ekok tanımında geçmeyen "Doğal Sayı" ve "Asal Sayılar" terimleri eşit sayıda ve ikinci sıklık sırasında yer almıştır.

Öğretmen Adayları "En Küçük Ortak Kat" Kavramına Güncel Hayattan Ne Tür Örnekler Vermektedirler? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar Aşağıda Verilmiştir

Bir öğretmen adayı dışında ekok kavramına ilişkin doğru içeriğe sahip bir güncel hayat örneği verilmemiştir. Öğretmen adayları ekok kavramına güncel hayattan örnek vermek için en çok problem durumunu seçmişlerdir. Bunun nedeni geçmiş öğrenim hayatlarında karşılaştıkları ekok soruları olabilir. Öğretmen adayları ekok kavramını güncel hayat durumlarına uygulayamamaktadırlar. Bu sonuç, Toğrul, 2014'ün "Öğrencilerin bilgilerinin işlemsel ağırlıklı olduğu bununda problem çözümlerine yansıdığı, üst düzey problemlerin çözümünde kavramsal bilgilerinin yetersiz kaldığı görülmüştür. Standart olmayan gerçek hayat problemleri çözebilmek için kavramsal bilgi eğitimine ağrılık verilmesi gerekliliği" sonucunu desteklemektedir. Matematiğin pek çok konusunun güncel yaşamla ilişkilendirilebildiği belirtilmektedir (Fuadiah, Suryadi & Turmudi, 2019). Konu hakkında daha ayrıntılı nitel çalışmalar yapılması önerilir.

Öğretmen Adayları "En Küçük Ortak Kat" Değerini Bulmada Hangi Adımları Kullanmaktadır? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar Aşağıda Verilmiştir

Öğretmen adayları ekok değeri bulmada doğru adımlar kullanmamaktadırlar. Öğretmen adayları ekok değeri bulmada en çok "asal çarpanlara ayırma" işlemini kullanmışlardır. Bu sonuç, Yüksel, Avcı, Alpan & Doğan, 2013' ün *"Öğretmenler, EBOB ve EKOK konusunun zor olduğunu ve çarpanlara ayırma konusunun da EBOB ve EKOK konularının ön koşulu olduğunu belirtmektedirler*" sonucu ve Toğrul, 2014'ün "*OBEB – OKEK değerleri hesaplanırken büyük çoğunluğunun sayıları çarpanlara ayırmak için tablo kullanmış bir kısmı sayıları üslü sayıların çarpımı şeklinde yazıp hesaplamış bir kısmının ise zihinden hesaplamalar yaptığı gözlemlenmiştir*" sonucu ile benzeşmektedir. Asal çarpanlara ayırma, işlemsel açıdan ekok değeri bulmada kolaylık sağlamasına rağmen ekok kavramın yapılandırmasına hizmet etmemektedir. Bu durum geçmiş öğrenmelerden kaynaklanmış olabilir. Katlar kümesi yazma ekok kavramını yapılandırma açısından önemli olmasına rağmen sadece iki öğretmen adayı tarafından kullanılmıştır. Bu kullanımlarda ya pozitif ortak katları almaları gerektiği göz ardı edilmiş ya da nedensiz olarak pozitif ortak katları yazıp sonuç bulunmaya çalışılmıştır. Pozitif ortak katların almaları gerektiğini göz ardı edenler, en küçük ortak katın eksi sonsuza gideceğini yani olmayacağını belirtmişlerdir. Bu durumun nedenlerini ortadan kaldıracak nitel çalışmaların yapılması önerilir.

Öğretmen Adayları "En Küçük Ortak Kat" Değerini Bulmada Kullandıkları Adımlar Negatif İki Tamsayının "Ekok" Değerini Bulmada İşe Yaramakta Mıdır? Alt Problemine İlişkin Sonuçlar Aşağıda Verilmiştir

Öğretmen adaylarının en küçük ortak kat" değerini bulmada kullandıkları adımlar negatif iki tamsayının "ekok" değerini bulmada işe yaramamıştır. Sadece iki öğretmen adayı doğru ekok değeri bulmuş olup, bu değerleri bulmada yaptıkları iş ve işlemler ya eksik ya da hatalıdır.

Kavram içeriği kavramla ilgili ilişkilendirmeleri belirlemekte önemli olup kavram içeriği iyi yapılandırılmadığında ilişkilendirmelerde istendik düzeyde olmamaktadır. Ders işleniş sürecinde işlemsel bilgi ile kavramsal bilginin ilişkilendirilmesine özen gösterilmesi (Karadeniz, Kıdıl & Erol, 2019) ve genel olarak kavramların içeriğinde geçen terimleri ve varsa iş ve işlemleri, iş ve işlem sırasıyla incelemek, kavram yapılandırmasında işe koşulabilecek bir yol olarak önerilir.

Kaynakça

Akkoç, H. (2006). Fonksiyon kavramının çoklu temsillerinin çağrıştırdığı kavram görüntüleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30), 1-10.

Akkurt, Z. (2010). *Kavram haritaları yardımıyla ilköğretim öğretmen adaylarının geometri kavramları ilişkilendirme üzerine bir inceleme.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Akkuş, O. (2008). Preservice elementary mathematics teachers' level of relating mathematical concepts ın daily life contexts. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 35*(35), 1-12.

Aladağ, E., & Şahinkaya, N. (2013). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler ve matematik derslerinin ilişkilendirmesine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(1), 157-176.

Alnıaçık, K. (1987). *Cebir1*. Karadeniz Üniversitesi Basımevi.

Aslan Yolcu, F. (2013). *İlköğretim düzeyinde performans görevi ve proje uygulamaları sürecinde disiplinler arası yaklaşımın etkililiği üzerine bir çalışma.* Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aytaş, Ç. T. & Uğurel, I. (2016). Bir matematik sınıfındaki yazma aktivitelerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Milli Eğitim Dergisi, 45* (211), 113-146. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/ issue/36139/406006

Bingölbali, E., & Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim*, *41*(183), 233-249. doi: http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4764

Can, C. (2014). *Fonksiyonlar konusunun çoklu temsiller ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Coşkun, M. (2013). *Matematik derslerinde ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmektedir? sınıf içi uygulamalardan örnekler.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Cumhur, F., & Baydar, H. E. (2017). İşbirlikli öğrenme yönteminin EBOB-EKOK konusu öğretimindeki etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(5), 1663-1680.

Çallıalp, F. (2001). *Örneklerle soyut cebir,* İstanbul.

Çilingir, E., & Artut, P. D. (2016). Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin başarılarına, görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarına ve problem çözme tutumlarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *7*(3), 578-600.

Çiltaş, A., & Işık, A. (2012). Matematiksel modelleme yönteminin akademik başarıya etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, *1*(2), 57-67.

Çiltaş, A., & Yılmaz, K. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının teoremlerin ifadeleri için kurmuş oldukları matematiksel modeller. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 107-114.

Çubukluöz, Ö., Adıgüzel, T., Özdemir, B. G., & Akkaya, R. (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin en büyük ortak bölen ve en küçük ortak kat konusundaki bilgi oluşturma süreçlerinin RBC+ C modeli ile incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, *6*(12), 285-319.

Delice, A., & Sevimli, E. (2010). Matematik öğretmeni adaylarının belirli integral konusunda kullanılan temsiller ile işlemsel ve kavramsal bilgi düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(3), 581-605.

Demirdöğen, N., & Kaçar, A. (2010). İlköğretim 6. sınıfta kesir kavramının öğretiminde gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 56-74.

Doruk, B. K. (2010). *Matematiğin günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi.* Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Doruk, B. K., & Umay, A. (2011). Matematiği günlük hayatta transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(41), 124-135.

Dreher, A., Kuntze, S., & Lerman, S. (2016). Why use multiple representations in the mathematics classroom? Views of English and German preservice teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *14*(2), 363-382.

Dwi Hastuti, I., Listiawan, T., Komariah, A., & Dabirnia, M. (2021). Fourth-grade primary school students' misconception on greatest common factor and least common multiple. *Education Research International*, 2021,1-11. https://doi.org/10.1155/2021/6581653

Eli, J. A., Mohr-Schroeder, M. J., & Lee, C. W. (2011). Exploring mathematical connections of prospective middle-grades teachers through card-sorting tasks. *Mathematics Education Research Journal*, *23*(3), 297-319.

Eraslan, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, *10*(1), 365-377.

Erbaş, A. K. (2005). Çoklu gösterimlerle problem çözme ve teknolojinin rolü. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *4*(4), 88-92.

Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *Egitim ve Bilim*, *36*(160), 320-330.

Ertuna, L. (2013). *İlköğretim 4-7. sınıf öğrencilerinin denk kesirlerin sembolik ve grafiksel temsillerini ilişkilendirme becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Fuadiah, N. F., Suryadi, D., & Turmudi (2019). Teaching and learning activities in classroom and their ımpact on student misunderstanding: A case study on negative ıntegers. *International Journal of Instruction*, *12*(1), 407-424.

Gainsburg, J. (2008). Real-world connections in secondary mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *11*(3), 199-219.

Garii, B., & Silverman, F. (2009). Beyond the classroom walls: Helping teachers recognize mathematics outside of the school. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, *12*(3), 333-354.

Gürbüz, R., & Birgin, O. (2008). Farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin rasyonel sayıların farklı gösterim şekilleriyle işlem yapma becerilerinin karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(23), 85-94.

Gürbüz, R., & Şahin, S. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin çoklu temsiller arasındaki geçiş becerileri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(4), 1869-1888.

Güven, B., Özmen, Z. M., & Öztürk, T. (2012). Gerçek yaşam durumları ile ilgili veri temsil süreçlerinin incelenmesi. *X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, (192-192). Niğde.

Hilbert, T. S., & Renkl, A. (2008). Concept mapping as a follow-up strategy to learning from texts: what characterizes good and poor mappers? *Instructional Science*, *36*(1), 53-73.

Hotmanoğlu, Ç. (2014). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin grafik çizme yorumlama ve grafikleri diğer gösterimlerle ilişkilendirme becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Işık, A. & Kar, T. (2011). Öğretmen adaylarının sözel ve görsel temsillere yönelik kurdukları problemlerin analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30* (30), 39-49.

İncikabı, S. (2017). Çoklu temsiller ve matematik öğretimi: Ders kitapları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet İnternational Journal of Education, 6*(1), 66-81.

İncikabı, S., & Biber, A. Ç. (2017). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan temsillerin öğrenme alanlarına ve sınıflara göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 115-133.

Karadeniz, M. H., Kıdıl, M., & Erol, B. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin ebob-ekok konusuna ilişkin algılayışlarının belirlenmesi. *Uluslararası 19 Mayıs Multidisipliner Çalışmalar Kongresi, Tam Metin Kitabı* 17-19 Mayıs, 1039-1057.

Karakoç, G., & Alacacı, C. (2015). Real world connections in high school mathematics curriculum and teaching. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 6*(1), 31-46.

Karaoğlan, D. (2009). *6. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye dayalı etkinlikler sonrası problem çözme başarıları ile matematik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Karataş, İ., & Güven, B. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin günlük yaşam problemlerini çözebilme becerilerinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 201-218.

Karslı, N. (2016). *Buluş yoluyla yaklaşımını esas alan matematik öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Başkent Üniversitesi, Ankara.

Kavdır, K. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının gerçek hayat etkinliği hazırlama süreçlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ketterlin-Geller, L. R., Chard, D. J., & Fien, H. (2008). Making connections in mathematics: Conceptual mathematics intervention for low-performing students. *Remedial and Special Education, 29*(1), 33-45.

Kılıç, H., Pekkan, Z. T., & Karatoprak, R. (2013). Materyal kullanımının matematiksel düşünme becerisine etkisi/the effects of using materials on mathematical thinking skills. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(4), 544-556.

Kim, M. K., & Cho, M. K. (2015). Design and implementation of integrated instruction of mathematics and science in Korea. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 11*(1), 3-15.

Leikin, R., & Levav-Waynberg, A. (2007). Exploring mathematics teacher knowledge to explain the gap between theory-based recommendations and school practice in the use of connecting tasks. *Educational Studies in Mathematics, 66*(3), 349-371.

MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Osman, K., Hiong, L. C., & Vebrianto, R. (2013). 21st Century biology: An interdisciplinary approach of biology, technology, engineering and mathematics education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 102*, 188-194.

Öçal, M. F., & Güler, G. (2010). Pre-service mathematics teachers' views about proof by using concept maps. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 318-323.

Özgen, K. (2013a). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüş ve becerilerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 8*(8), 2001-2020.

Özgen, K. (2013b). Problem çözme bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi: Öğretmen adayları örneği. *Education Sciences, 8*(3), 323-345.

Sandalcı, Y. (2013). *Matematiksel modelleme ile cebir öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmelerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Tanju, B. (2020). *Matematik öğretmen adaylarının temsil ve ilişkilendirme becerilerinin matematiksel modelleme sürecinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tekerek, B., & Cebesoy, Ü. B. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık ünitesindeki çizgi grafiği ile ilgili zorlukları üzerine disiplinlerarası bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *11*(2), 307-332.

Toğrul, A. (2014). *Lise öğrencilerinin ebob-ekok problemlerinin çözüm süreçlerinin kavramsal ve işlemsel bilgi açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Turna, Ö., & Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *34*(1), 35-55.

Ural, A. (2012). Fonksiyon kavramı: tanımsal bilginin kavramın çoklu temsillerine transfer edilebilmesi ve bazı kavram yanılgıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(31), 93-105.

Yanık, H. B., & Serin, G. (2016). Two fifth grade teachers' use of real-world situations in science and mathematics lessons. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *89*(1), 28-37.

Yeşildere-İmre, S., Akkoç, H., & Baştürk-Şahin, B. N. (2017). Ortaokul öğrencilerinin farklı temsil biçimlerini kullanarak matematiksel genelleme yapma becerileri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *8*(1), 103-129.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin*.

Yıldırım, Z., & Albayrak, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin farklı temsil biçimlerine göre doğrusal ilişki konusunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 11-26.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), (2018). *Programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları.* Online: https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.

Yüksel, A., Avcı, S., Alpan, M., & Doğan, S. (2013). Karma öğrenmeye dayalı öğretim ortamının öğrencilerin öğrenmelerine ve sosyal becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(3), 961-984.

Okullarda Çocukların İyi Oluş Halini Nasıl Desteklerim? Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Çalışma

Elif Ayça DEVECİ
Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Esin SEZGİN
Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Özet

Çocuğun iyi olma hali çocuğu tüm yönleri ile değerlendiren mevcut durumdaki ve gelecekteki yaşam kalitesini iyileştirmeye çalışan bir kavramdır. Çocuğun çevresel, bilişsel, fiziksel, psikolojik vb. her alanda iyi olmasını kapsar. Çocukların eğitimlerinin ilk aşamasında yer alan ve çocuğun bütün gelişim alanları ile ilgilenen anaokulu öğretmenlerinin çalışmamızın ana kavramı olan çocuğun iyi olma hali kavramını ne derecede bildiklerini tespit etmeyi amaçladık. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun iyi olma hali kavramını algı düzeylerini ve iyi olma hali için sınıf içi etkinliklerini belirlemek de amaçlarımızdandır. Araştırma İstanbul ilinde özel/resmi kurumlarda çalışan 17 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştrma bir nitel araştırmadır. Fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formları kullanılmıştır. İçerik analizi yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri iyi olma hali kavramını yüksek oranda duygusal açıdan değerlendirmektedir. Öğretmenler çocuğun iyi oluş halini sağlamada karşılaşılan olumsuz durumların başında aile faktörünü belirtmişlerdir. Karşılaşılan problemlerinin en başında aile faktörünün bulunmasında araştırmaya katılan 17 okul öncesi öğretmeni aynı fikirdedir. Öğretmenler yüksek oranda yaptıkları çalışmalardan sonuç aldıklarını belirtmişlerdir. Çocuğun iyi olma halinin öznesi çocuğun kendisidir. Bu sebeple sonraki çalışmalarda çocukların iyi olma hali kavramı algısının incelenmesi önerilebilir. Bu çalışmada iyi olma halinin eğitim boyutu ele alınmıştır. Literatürde yer alan maddi durum, sağlık, risk ve güvenlik, ev ve çevre, katılım, ilişkiler konusunda çalışmaların yapılması önerilmektedir

Anahtar Kelimeler: İyi olma hali, çocukluk, okul öncesi, okul öncesi öğretmenleri

Giriş

Çocuğun iyi olma hali çocuğu tüm yönleri ile değerlendiren mevcut durumdaki ve gelecekteki yaşam kalitesini iyileştirmeye çalışan bir kavramdır. Çocuğun çevresel, bilişsel, fiziksel, psikolojik vb. her alanda iyi olmasını kapsar. İyilik hali sadece bireysel kısımla değerlendirilmemeli çocuğu bütün olarak kapsamalıdır. Bireysel kısmın yanı sıra aile, çevre, okul, kültür gibi etki eden diğer kavramlarla beraber ele alınmalıdır (Dikmen & Buz 2020).

Çocuğun iyi olma hali son yıllarda sık sık tartışılan bir konudur. İyi olma hali kavramı daha bilinir hale gelmiş ve yapılan çalışmalar artmıştır. Çocuğun iyi olma hali kavramı yetişkinler tarafından desteklenmeli ve iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.

Okullar iyi oluş hali için çocukların hayatlarının her döneminde kilit noktada bulunmaktadırlar. Okullar hem sosyal çevreyi oluşturmakta hem de çocuğun uzun süreli vakit geçirdiği ortamlar olduklarından iyi oluş halinin tamamlanması ve desteklenmesi için önemli bir yerdedir. Çocukların hem akranları tarafından hem de öğretmenleri tarafından iyi olmalarının desteklenmesi ve iyi olma hali bilincinin sağlanması hayat boyu pozitif etki sağlama potansiyeline sahiptir (Memiş & Duran, 2019).

Çocukların eğitimlerinin ilk aşamasında yer alan ve çocuğun bütün gelişim alanları ile ilgilenen anaokulu öğretmenlerinin çalışmamızın ana kavramı olan çocuğun iyi olma hali kavramını ne derecede bildiklerini tespit etmeyi amaçladık. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun iyi olma hali kavramını algı düzeylerini ve iyi olma hali için sınıf içi etkinliklerini belirlemek de amaçlarımızdandır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmamızda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desen kullanılarak, okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun iyi olma hali kavramı hakkındaki düşünceleri incelenmiştir. Fenomoloji deseni bir grup insanın benzer deneyimlerini belirlemek amacı ile kullanılır. Fenomoloji desen sağlık bilimlerinde, eğitim, sosyal, felsefe, psikoloji gibi alanlarda yaygın olarak kullanımına rastlanmaktadır. Fenomoloji günlük hayatta karşılaştığımız, farkında olduğumuz fakat derinlemesine algılayamadığımız durumları odak alır. Bu desen katılımcıları merkeze alır ve onların algı düzeyini ortaya çıkarmayı hedef edinir (Yıldırım & Şimşek 2016; Tekindal & Arsu 2020; Creswell 2020; Göçer 2013).

Örneklem

Çalışma 2022-2023 eğitim döneminde İstanbul ilindeki özel/resmi okul öncesi kurumlarda çalışan 17 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler belirtilen dönemde çalışan öğretmenler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmenlerin özellikleri

Katılımcılar	Yaş	Eğitim düzeyi	Mezuniyet yılı	Mezun olduğu bölüm	Çalışma yılı
K1	28	Ön Lisans	2016	Çocuk Gelişimci	7 yıl
K2	28	Ön Lisans	2016	Çocuk Gelişimci	8 yıl
K3	25	Ön Lisans	2018	Çocuk Gelişimci	6 yıl
K4	23	Ön Lisans	2020	Çocuk Gelişimci	2 yıl
K5	38	Lise	2014	Çocuk Gelişimci	9 yıl
K6	45	Ön Lisans	2005	Çocuk Gelişimci	13 yıl
K7	23	Ön Lisans	2020	Çocuk Gelişimci	1 yıl
K8	24	Ön Lisans	2020	Çocuk Gelişimci	4 yıl
K9	34	Lisans	2022	Çocuk Gelişimci	10 yıl
K10	23	Ön Lisans	2020	Çocuk Gelişimci	3 yıl
K11	37	Meslek Lisesi	2002	Çocuk Gelişimci	18 yıl
K12	38	Lisansüstü	2020	Uzman Öğretmen	19 yıl
K13	27	Ön Lisans	2015	Çocuk Gelişimci	3 yıl
K14	39	Lisans	2008	Çocuk Gelişimci	16 yıl
K15	21	Ön lisans	2020	Çocuk Gelişimci	2 yıl
K16	21	Ön lisans	2021	Çocuk Gelişimci	9 ay
K17	27	Ön lisans	2015	Çocuk Gelişimci	6 yıl

Katılımcıların bilgilerinin yer aldığı tabloda; katılımcıların yaşı, eğitim durumları, mezuniyet yılları, meslek bilgileri ve deneyim sürelerine yer verilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu İstanbul'da bulunan okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerle yüz yüze veya online görüşmeler yapılarak doldurulmuş ve cevaplar kayıt altına alınmıştır. Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular aşağıda yer almaktadır.

1. Sizce çocuğun iyi olma hali kavramı neyi ifade etmektedir?
2. Siz çocukların iyi olma halinin geliştirilmesi için neler yapıyorsunuz?
3. Çocukların iyi oluşlarını olumsuz etkileyen durumlar sizce nelerdir? Siz bu durumlarla karşılaştığınızda ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?
4. Çocukların iyi oluşlarını desteklemeye yönelik yaptığınız uygulamalardan sonuç alıyor musunuz?
5. Çocukların iyi olma halini geliştirmek için yaptığınız sınıf içi etkinliklerden örnek verebilir misiniz?

Analiz

Verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Alına cevaplar soru odaklı incelenmiştir. Sorularda ortaya çıkan ortak temalar ve kodlar belirlenerek listelenmiştir. İçerik analizi yönteminde elde bulunan verilerin ortak olanlarını bir araya getirmek ve listelemek hedeflenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Yapılan görüşmelerden alınan notlar ve sorulara verilen cevaplar incelenmiş ve ortak kavramlar belirlenerek temalar oluşturulmuştur. Temaların oluşturulmasının ardından temalara dahil olan kodlar belirlenmiş ve katılımcılar tabloya eklenmiştir.

Bulgular

Okul öncesi öğretmenleri iyi olma hali kavramını yüksek oranda duygusal açıdan değerlendirmektedir. Çevresel olarak değerlendiren öğretmenler genel olarak çevrede bulunan risk faktörlerinden ve fiziksel kazalardan bahsetmiştir.

Beklenen sonuçlara paralel olarak okul öncesi öğretmenleri çocuğun iyi oluş halini değerlendirmede, desteklemede ve geliştirmede eksiklikler yaşadıkları görülmüştür. Destekleme ve geliştirmede karşılaşılan problemlerin çoğunun aile kaynaklı olduklarını çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerine sorulan çocuğun iyi olma hali kavramı size ne ifade etmektedir? sorusuna alınan yanıtlar incelendiğinde 4 temada 12 farklı kod listelemiştir. Temalar arasında duygu, güvenlik, sağlık ve eğitim başlıkları vardır. Duygu başlığından mutlu olması, huzurlu olması, iyi hissetmesi kodları listelenmiştir. En çok alınan yanıt alan mutlu olması kodu 10 katılımcı tarafından verilen yanıtlarda mevcuttur. Literatür incelendiğinde iyi oluş kavramı öznel iyi oluş ismi ile de karşımıza çıkmaktadır. Öznel iyi oluşu yaşam kalitesi ile bir ele alan çalışmalarda bu kavramı mutluluk temelli incelemişlerdir. Olumlu duyguların olumsuz duygularda fazla olması da iyi oluş kavramının açıklanmasında sayılan etkenlerdendir. (Öngören, 2020)

Katılımcılardan alınan yanıtlardan dikkat çekici olan yanıtlara bakıldığında şu şekilde listelenebilir; Katılımcı 1 ‘*’Çocuğun iyi olma hali mutlu ve güvenli olmasını ifade etmektedir. Bence sosyal, bilişsel ve ruhsal alanlarını içinde bulundurur. İyi olma hali ayrıca etrafındaki risklerden korunmasını da ifade edebilir.*’’ Cümlesi ile duygu ve güvenlik temalarından toplam 3 adet kodda görüşünde yer vermiştir. Katılımcı 1 ile yakın görüşlerde bulunan katılımcı 6 çocuğun iyi olma halini şu şekilde ifade etmiştir: ‘’ *Bedenen ve ruhen güvende olması anlamına geldiğini düşünüyorum. Çocuğun bütün olarak iyi olması, güvende olması ve huzurlu hissetmesidir. Çevrelerinde olan risklerden korunmalarını da içine alır.’’* Katılımcı 1 ve katılımcı 6’nın yanıtları güvenlik temasında da yer bulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen ikinci soru olan ‘*’Çocukların iyi olma halinin sağlanması ve geliştirilmesi için sınıfta neler yapıyorsunuz?*’’ sorusuna alınan yanıtlar incelendiğinde verilen yanıtların 2 tema altında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu temalar bireysel destek ve çevresel destek temalarıdır. İki temanın aldığı cevap sayıları birbirine yakındır. Çocukların iyi oluşlarını desteklemek ve geliştirmek için yapılan etkinlikler çevresel olarak bakıldığında ortamı düzenlemek, kazalardan korumak ve gelişimleri destekleyecek grup etkinlikleri düzenlemek yanıtları dikkat çekmektedir. Çocukların karşılaşabilecekleri kazalardan korunması iyi oluşun desteklenmesi için önemli bir etkendir. Bireysel destek kapsamında çocukları daha bireysel farklılıkları ile değerlendirerek ihtiyaçlarına uygun destek eğitim, duygularını ifade etmelerinde yardımcı olmak, güvende hissetmelerini sağlamak, bireysel ilgi göstermek, kendilerini keşfetmelerini sağlamak gibi yanıtlar çocukların sınıf içerisinde iyi oluşlarının sağlanması için verilen yanıtlardır.

Literatürde yapılan çalışmalarda okul öncesi kurumalarda yapılan çalışmaların genellikle grup hedefli olduğu ve bireysel ihtiyaçların ve farklılıkların daha geri plana atıldığı yönünde bulgular vardır. (Akesson, 2020). Çalışmamızda da rastladığımız üzere öznel iyi oluş için daha bireysel çalışmalar yapılmalı ve bireysel farklılıklara göre etkinlikler düzenlenmelidir. Her çocuğun içinde bulunduğu dönem ve psikoloji farklıdır. Bu durumun bireysel olarak incelenip destek sunulması ile çözümlenmesi gerekmektedir. Gelişim düzeyleri ve algı biçimleri birbirinden farklı olan çocukları aynı düzeyde değerlendirerek gelişimlerin desteklenmesi zordur. (Andersson 2020)

Okul öncesi öğretmenlerine sorulan ‘’ *Çocukların psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkileyen durumlar sizce nelerdir?*’’ sorusuna alınan yanıtlar 3 temada değerlendirilmiştir. Temalar; aile, dış etkenler ve çocuk başlıklarından oluşmaktadır. Tüm katılımcıların ortak verdiği cevap olan aile temasında alınan en yoğun cevap aile tutumu kodudur. Aile, çocuğu her alanda etkilediği gibi iyi oluş halini desteklemede de hem olumlu hem olumsuz yönde etkilemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin destekleme çabalarının yanında aileler de desteklemede işbirlikçi olmalıdırlar. Aileler öğretmenler ile işbirliği yapmadıklarında öğretmenlerin çabaları yetersiz kalabilmektedir. Öğretmenler okul içerisinde çocukları desteklemektedir fakat çocuğun iyi olma hali sadece okuldaki desteklerle sağlanmaktadır. İyi olma hali ev içerisinde de desteklenmelidir. Çünkü çocuğun iyi olma hali tüm yaşamını ve tüm çevresini içerisinde barındırmaktadır.

Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin uyguladıkları kaynaştırma eğitimi programlarında karşılaştıkları sorunlar içerisinde de aile tutumu yer almıştır (Şahan ve ark. 2021). Kaynaştırma eğitimi gibi sınıf içi eğitim planları çocukların iyi oluşlarını sağlamaya destek programlardır. Çocukları destekleme de kullanılan planların da uygulamasında karşılaşılan sorunlar çocuk temelli, aile temelli, dış etkenler olarak sıralanabilir. Düzenlenen eğitim programı çalışmalarının her birinde aile her zaman önemli etken olarak sayılmaktadır (Şahan ve ark. 2021).

3. sorunun devamında yer alan çocukların iyi oluşlarını olumsuz etkileyen durumlarla karşılaştığınızda neler yapıyorsunuz? Sorusuna öğretmenler 4 temada cevap vermişlerdir. Temalar; aile, bireysel destek, kişisel gelişim ve uzman olarak listelenmiştir. Önceki bulgulardaki gibi aile teması tekrar en çok yanıt alan tema olmuştur. Aile temasında aile ile görüşme kodu 7 katılımcının ortak cevabı olmuştur. Bireysel destek temasında etkinlik düzenleme, kendilerini ifade etmelerini sağlama ve çocuklara bireysel yeteneklerine göre zaman tanımak yanıtları dikkat çeken yanıtlar olmuştur.

Katılımcı 6 da diğer katılımcılar gibi büyük sebebi aile olarak değerlendirmiştir. Fakat diğer yanıtlardan farklı olarak çocukla yakın iletişimi olan okul öncesi öğretmenlerinin iyi olmamasının da çocuğu olumsuz etkileyeceğinden bahsetmiştir. Çocuğun iyi oluşunun ailenin yaklaşımı olduğu kadar öğretmenin de yaklaşımı olduğunu vurgulamıştır. Katılımcı 6'nın yanıtı şu şekildedir; '' *Bence en büyük sebep aile. Öğrenilmiş mutsuzluklarının devamını çocuklara taşıyorlar. Çocukların duygularının ve gelişim aşamalarının farkında bile olmadan fiziksel sağlıklı olmalarını tek ilke ediniyorlar. Bence sadece bilgi ile birileri iyi olmaz veya bilen kişi birilerini iyi edemez. Önce iyi olan başkalarına iyi gelebilir. Bu düşüncede yola çıkarak önce öğretmenlerimizin ve çalışanlarımızın iyi olmasını sağlıyoruz.''*

Kişisel gelişim temasında öğretmenlerin iyi oluşlarını sağlamak yanıtı tek katılımcıdan gelen bir yanıt olsa da çocukların iyi oluşlarını desteklemek için önemli bir unsuru belirtmiştir. Öğretmenlerin iyi olma hallerinin sağlanması, çocukların iyi oluşlarını desteklemekte çok önemli bir etkendir. İyi olma hali sağlanmayan öğretmenin çocukların iyi olma halini desteklemesi zorlaşabilir.

Yapılan çalışmalarda ailelerinde çocuk refahı ve çocuğun iyi olma halinin desteklenmesi çalışmalarında öğretmenlerden büyük bir beklentisi vardır. Öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlı ve çocuk odaklı çalışmalar yapmaları beklenmektedir.

Çalışmalarda aileler öğretmenlerin yeterlilikleri açısından şüpheler duymaktadır. Çocukların yeteneklerini ve ihtiyaçlarını kavrama da hem öğretmenler hem aileler merkez noktadadırlar. (Wilder & Lillvist 2021)

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen çocukların iyi olma halini geliştirmek için yaptığınız sınıf içi etkinliklere örnek verebilir misiniz sorusunun yanıtları MEB Okul Öncesi Eğitim Kılavuzu'nda yer verilen etkinlik türlerine göre gruplandırılmıştır. Bireysel etkinlikler teması en çok tercih edilen etkinlik türü olmuştur. Daha sonra sıralama drama etkinlikleri ve grup etkinlikleri ile devam etmektedir. Öğretmenler bireysel etkinliklerin içerisinde aidiyet hislerinin geliştirilmesi, yaşam becerileri, düşünme köşesi gibi etkinlikler yapmaktadırlar. Yapılan etkinlikler çocuğun iç dünyasına odaklanmaktadır. Drama etkinliklerinde ise dikkat çeken yanıtlar hayır deme becerisinin geliştirilmesi ve empati etkinlikleri olmuştur. Oyun ve hareket etkinliklerinde çocuk hakları kapsamında etkinliklerin yürütüldüğü belirtilmiştir. Dikkat çeken bazı yanıtlar;

Katılımcı 9 çocukların iyi olma hali kavramını sadece şuan ile değil geleceği de içine alarak değerlendirdiğinden bahsetmektedir. Bunu şu şekilde açıklamıştır; '' *Aslında çocukların iyi olma halinin şuan ve ileride de olması için çaba gösteriyoruz. Gelecek yaşamlarındaki becerilerini de destekliyoruz. Çocuklara haklarını öğretiyoruz. Yaşam becerileri dersi adı altında misafir ağırladık. Misafire yiyecek-içecek ikram ederek paylaşmanın, büyüklerimizin ellerini öperek saygının anlamını pekiştirdik. Bunun gibi etkinlikler ile çocukları desteklemekteyiz.''*

Türkçe etkinlikleri temasında yer alan hayal kurma ve paylaşma etkinliğini katılımcı 16 şu şekilde ifade etmiştir: ' *'Daha çok hayal kurmalarına imkan tanıyorum. Kafalarında tasarladıklarını anlatırken dikkatleri dağılmıyor ve arkadaşlarının vereceği cevabı merak ettikleri için de dinliyorlar.''*

Tartışma

Çocukların iyi olma hali öğretmenler açısından tanımlanırken çevresel faktörlere yer verilse de yüksek oranda duygusal olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenler iyi oluş halini sağlama ve destekleme çalışmaları yaparken karşılaştıkları olumsuz durumların başında aileyi saymaktadırlar. Ailenin tutumunun en önemli unsur olduğunu belirtmişlerdir ve bu görüşte çalışmaya katılan 17 öğretmen hemfikirdir.

Öneriler

İyi olma halinin genel olarak öğretmenler tarafından duygusal kavranmasının sebebi öznel bir kavram olarak değerlendiriliyor olmasıdır. Okul öncesi öğretmenleri çocuğun bütünü ile iyi olma halini değerlendirmeden bireysel destek üzerinde durmaktadırlar. Öğretmenler çocukları bireysel değerlendirme konusunda hemfikirlerdir. Bireysel destek,

bireysel farklılıklar konusunda çalışmaya katılan öğretmenlerin bilinç düzeyi yüksektir. Yaptıkları etkinliklerde çocukları duygusal olarak bireysel desteklemektedirler.

Öğretmenler çocukların iyi oluş halini desteklerken aile sebepli problemlerle karşılaşmışlardır. Ailenin tutumu, problemi veya öneriyi ciddiye almaması gibi durumlar öğretmenlerin düzenledikleri etkinlik planlarını olumsuz etkilemektedir. İyi oluş hali kavramının desteklenmesinde karşılaşılan bir diğer probleminde dijital bağımlılık ve pandemi döneminde yaşanılan gerilemelerin olduğu aktarılmıştır. Bu durumun çözümünde de aile ve öğretmenler işbirliği yapmalıdırlar.

Çocuğun iyi olma halinin tam olarak öğrenilmesi için öğretmenlere eğitimler düzenlemek iyi olma halinin desteklenmesinde büyük etki sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı şekilde ailelere verilecek uygulamalı eğitimlerin katkısı olacaktır.

Çocuklar kendi iyi olma hallerinin özneleridir. Bu nedenle ileride yapılacak olan araştırmalarda çocukların algısına odaklanması önemlidir.

Bu çalışmada iyi olma halinin eğitim boyutu ele alınmıştır. Literatürde yer alan maddi durum, sağlık, risk ve güvenlik, ev ve çevre, katılım, ilişkiler konusunda çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Buz, S. ve Dikmen, A. (2021). Zorunlu göçe maruz kalan bireylerin psikososyal iyilik hali. *Toplum ve Sosyal Hizmet,* 32(1), 227-250.

Memiş Kaya, A., Duran Oğuz, N. (2019). İlkokul öğrencilerinde okul nezaket algısı ve psikolojik ve duygusal iyi oluş arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Elementary Education Online,* 18 (4), 1671-1686

Öngören, B. (2020). Ergenlikte öznel iyi oluş ile riskli davranışlar arasındaki ilişki. *Karya Journal Of Health Science,* 2020; 1(2), 14-18.

Ginner Hau, H., H. Selenius, & E. Björck Åkesson. (2020). A preschool for all children? - Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal Of Inclusive Education,* 1–19.

Andersson, A.L. (2020). *Utbildningssituationen för elever med lindrig ıntellektuell funktionsnedsättning: Lärares och föräldrars perspektiv* [Educational situation of students with mild ıntellectual disability: Teachers' and parents' perspectives]. Phd Diss., Mälardalen University, Sweden.

Wilder, J., Lillvist, A. (2022). Teachers' and parents' meaning making of children's learning in transition from preschool to school for children with intellectual. *Disability European Journal of Special Needs Education,* 37(2), 340-355

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153- 182.

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri: fenomenolojik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15-2.

Dikkat Eksikliği ve Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocuklara Rezonans Terapi Uygulamalarıyla Nöro-Psikolojik Destek Sağlanması

Mehmet PALANCI
Trabzon Üniversitesi

Sultan TAŞ
Trabzon Üniversitesi

Shirin MUSAYEVA
Trabzon Üniversitesi

Osman Eray UZUNOSMANOĞLU
Trabzon Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, dürtüsellik ve hiperaktivite ile ilgili sorunu olan çocuklar ile kişilik özellikleri ve duygu durumlarına bağlı olarak akranlarından daha yavaş düşünen ve hareket eden çocukların beyin asimetrelerine bağlı olarak öğrenmelerini güçleştiren faktörlerin açığa çıkarılmasıdır. Bu çalışmada aynı zamanda dikkat geliştirme çalışmalarını kullanan klasik bilişsel-davranışçı yaklaşım ve teknolojik cihazların ayrı ayrı ve birlikte kullanımının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda yapılan nöro-görüntüleme çalışmalarında bu çocukların beyninin iki yarı küresi arasında asimetri olduğu ve bu asimetrilerin beynin farklı alanlarını etkilediğine ulaşılmıştır (Baglio & ark., 2014). Buradan hareketle biz nöro-psikolojik olacak şekilde bu asimetrinin erken dönemden başlayarak dil, okuma, matematik ve yazmayla ilgili (Cleary & Scott, 2011) DSM-5'e göre, kelime okuma eksiklikleri, okuduğunu anlama, dilbilgisi, ifade ve aritmetik gibi konularda (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2004) sorunlar olduğunu düşünmekteyiz. Bu nedenle, çocuklarda erken dönemde doğru müdahale programını uygulamak için bu zorlukları belirlemek ve uygun nöro-psikolojik değerlendirmelerin kullanılması önemlidir. Araştırma üç aşamada yürütülecektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV (WISC-IV), Dokuz Tip Mizaç Ölçeği Ergen Formu (DTMÖ-e), Burdon Dikkat Testi ve Frankfurter Dikkat Testi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları DTMÖ-e yardımıyla mizaç tipleri belirlenen çocuklardır. Dürtüsellik ve hiperaktivite ile ilgili sorunu olan çocuklar "7" mizaç tipli, duygu durumlarına bağlı olarak akranlarından daha yavaş düşünen ve hareket eden "4" mizaç tipli olarak belirlenmiştir. Söz konusu çocukların öğrenmelerini güçleştiren faktörlerin açığa çıkarılmasına yönelik çalışmalarda ilk aşamada; çocukların WISC-4 sonuçları dikkate alınmış, neurofeedback teknolojisi kullanarak ölçülen beyin alfa-beta dalgalarının baskınlığı incelenmiş ve okul günlük hayat uygulamaları da denkleme eklenerek uzmanlar tarafından baskın yarıküreleri belirlenmiştir. QuiTT Compact cihazıyla taraması yapılan çocukların dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar ve frekans yüklemeleri yapılarak çocukların dikkat kaliteleri Burdon ve Frankfurter testlerinin yaşlarına uygun olan versiyonlarıyla tekrar ölçülmüştür. Sonuç olarak; QuiTT rezonans temelli müdahale uygulamasının çocukların hem dikkat becerilerine, hem beyin beta dalgalarının artmasına, hem de beyin yarıküre baskınlığına bağlı kalarak birtakım asimetrilerin giderilmesine yönelik değişimler gösterdiği bulunmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında çocuklara klasik psiko-sosyal ve özel eğitimsel yöntemle müdahale edilecektir. Üçüncü aşamada ise klasik psiko-eğitimsel müdahale ve cihaz müdahaleleri bir arada kullanılacaktır. Yalnızca cihaz aracılığıyla yapılan müdahaleler, yalnızca klasik yöntemlerle yapılan müdahaleler ve iki yöntemin bir arada kullanıldığı müdahaleler karşılaştırılarak tartışılacaktır. Mevcut araştırmadan kazanılacak bulgular; psikologların, psikolojik danışmanların ve özel eğitim uzmanlarının alanlarında yapacakları müdahalelerde katkı sağlayacak şekilde raporlaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, rezonans terapi, beyin asimetrisi

Giriş

Dikkat eksikliği ve öğrenme güçlüğü çeken çocukların öğrenme süreçlerinde yaşadığı bazı sorunlar dürtüsellik, hiperaktivite, duygu durumlarına bağlı olarak akranlarından daha yavaş düşünme ve hareket etmedir. Türkiye'de dikkat eksikliği ve öğrenme güçlüğü çeken çocuklarla ilgili yapılan araştırmaların birçoğu klasik psiko-sosyal yöntemlerin denendiği ve ya özel eğitim uygulamalarının çeşitlendirildiği araştırmalardır. Yenilikçi bakış açısının gereği olarak disiplinler arası çalışmalarla biyoloji, psikoloji, fizyoloji vb. alanlarda eğitimin çok yönlü desteklenmesi gerekliliği yadsınamaz. Biz de bu araştırmada multidisipliner bir yaklaşımla dikkat eksikliği ve öğrenme güçlüğü çeken çocukların öğrenmelerini etkileyen faktörleri irdelemek alana nöro-gelişimsel bir bakış açısıyla yaklaşmak istedik.

Öğrenme güçlüğü beyinde öğrenme ile ilgili merkezlerin bir ya da birden çoğunda bozulmalarla kendini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur (Silver ve diğerleri, 2008) bu çocuklarda yapılan nöro görüntüleme çalışmalarıyla bu çocukların beyninin iki yarı küresi arasında asimetri olduğu ve bu asimetrilerin beynin farklı alanlarını etkilediğine ulaşılmıştır (Baglio & ark., 2014). Buradan hareketle beyin asimetrilerine bağlı olarak öğrenmelerini güçleştiren faktörlerin açığa çıkarılması önemli görülmektedir. Yapılan araştırmalarda nöro-psikolojik olacak şekilde bu asimetrinin

erken dönemden başlayarak dil, okuma, matematik ve yazmayla ilgili (Cleary & Scott, 2011) DSM-5'e göre, kelime okuma eksiklikleri, okuduğunu anlama, dilbilgisi, ifade ve aritmetik gibi konularda (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2004) sorunlar olduğunu düşünmekteyiz. Bu nedenle, çocuklarda erken dönemde doğru müdahale programını uygulamak için bu zorlukları belirlemek ve uygun nöro-psikolojik değerlendirmelerin kullanılması önemlidir. Roger Sperry'nin, kendisine Nobel Fizyoloji veya Tıp Ödülü kazandıran "ayrık beyin" deneyin de çalışmada genellikle sol yarıkürenin biliş ve dil işlevine hizmet ettiği buna karşılık sağ yarıkürenin daha çok dil içermeyen görsel çizimlere hizmet ettiği üstbilişsel işlevlerden yoksun olduğuna ve her iki yarıküreyi birbirine bağlayan korpus kallozumun transfer görevini yerine getirdiğini doğrulayan bulgularına ulaşılmıştır.

Yapılan EEG çalışmaları dikkat eksikliği olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara oranla teta beyin dalgası aktivitelerinin daha yavaş, beta aktivitesinin de daha az olduğunu gösteriyor. Bu çocuklarda yaygın olarak kullanılan farmakolojik müdahalelerin yetmediği psikososyal alanlarda desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. Farmakolojik müdahalelere ek davranış yönetimi tekniklerinin kullanılmasının yanı sıra gelişen teknolojinin bize sunduğu nörogeribildirim tekniklerinin de kullanımı yaygınlaşmıştır. Karakaş ve Barry (2017) biyolojik ve psikolojik disipinlerde beyin salınımlarının ortaya çıkışının tarihsel bir bakış açısıyla inceledikleri çalışmada yaklaşık 85 yıllık nöro salınımlı dinamikler üzerine geniş bir yelpazede veri türetildiğini, duyusaldan bilişsele sinir sisteminin tüm doğal frekanslarının kapsandığını dile getiriyorlar.

Her insanın öğrenme ve dünyayı algılama şekli parmak izi gibi eşsizdir. Uzun zamandır tartışma konusu olan mizaç kavramını Robert McCall (1987) doğuştan gelen, nispeten tutarlı olan ve bireyin aktivite, tepkisellik, duygusallık ve sosyallik özelliklerini ifade ediş biçimini etkileyen eğilimler olarak tanımlamıştır. Mizaç tiplerini bilerek bireyin normal kişilik özelliklerini ve patolojik durumlarını ayırt edebilmek de mümkündür. Her mizacın kendine özgü duygusal ve bilişsel süreçleri, dikkat dağınıklığına olan yatkınlıklarını da yordayabilmektedir. Dürtüsellik, hiperaktivite, odaklanma gibi özellikler bu süreçler arasında sayılabilir. Bu çalışmanın temel amacı; dürtüsellik ve hiperaktivite ile ilgili sorunu olan çocukların (Tip 7) ve duygu durumlarına bağlı kalarak akranlarından oranla daha yavaş düşünen ve hareket ettiği belirlenen çocukların (Tip 4) beyin asimetrilerine bağlı olarak öğrenmelerini güçleştiren faktörlerin açığa çıkarılmasıdır.

Araştırma Soruları/Hipotezler:

- Dikkat eksikliği (DE) ve öğrenme güçlüğü çeken (ÖGÇ) çocuklarda rezonans terapi uygulamaları dikkat kalitesi ve beyin asimetrisinin giderilmesi üzerinde etkili midir?
- DE VE ÖGÇ çocuklara uygulanacak klasik psiko-sosyal yönteme ile mukayese edildiğinde geleneksel özel eğitimsel uygulamaları arasında bir etki farkı var mıdır?
- DE VE ÖGÇ çocuklara cihaz müdahalelerinin ve klasik psiko-sosyal ve özel eğitimsel müdahalelerin bir arada kullanılması sonuçlar üzerinde nasıl bir farklılık oluşturur?

Yöntem

Araştırma ön test son test kontrolü yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve toplamda üç aşamada yürütülecektir. Söz konusu çocukların öğrenmelerini güçleştiren faktörlerin açığa çıkarılmasına yönelik çalışmalarda ilk aşamada; çocukların WISC-4 sonuçları dikkate alınmış, neurofeedback teknolojisi kullanarak ölçülen beyin alfa-beta dalgalarının baskınlığı incelenmiş ve okul günlük hayat uygulamaları da denkleme eklenerek uzmanlar tarafından baskın yarıküreleri belirlenmiştir. QuiTT Compact cihazıyla taraması yapılan çocukların dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar ve frekans yüklemeleri yapılarak çocukların dikkat kaliteleri Burdon ve Frankfurter testlerinin yaşlarına uygun olan versiyonlarıyla tekrar ölçülmüştür. Birinci çalışma grubu sağ elini baskın kullanan 20 öğrenme güçlüğünden etkilenmiş çocuktan, ikinci çalışma grubu sol elini baskın kullanan öğrenme güçlüğünden etkilenmiş 20 çocuktan oluşacaktır. Öğrencilere WISC-IV zeka testleri uygulanarak ön test ölçümleri gerçekleştirilecek sonrasında 10-15 oturumluk destek eğitim müdahalesi uygulanacaktır. Çalışmalar gönüllülük esasına dayanacaktır.

Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları 12-14 yaş arasında 40 ortaokul öğrencisidir. Katılımcıların 20'si kadın 20'si erkektir. Yaş ortalaması 13,1'dir. Katılımcıları Algısal Akıl Yürütme (WISC-4) ortalama puanları 109, Sözel Kavrama Puan ortalaması 96, Çalışma belleği puan ortalaması 102, İşlem hızı puan ortalaması 111'dir. Katılımcıların kişilik tipleri Dokuz Tip Mizaç Ölçeği Ergen Formu yardımıyla belirlenmiştir. Burdone ve Frankfurter Objektif test hesaplamalarına göre tüm katılımcıların dikkat düzeyleri akranların beklenti ortalaması ve test hesaplamalarına göre düşük düzeydedir. Katılımcılar destekleyici hiçbir ilaç kullanmayanlar arasında seçilmiştir, hiçbirinin hafif zihinsel engel dâhil herhangi bir 'zihinsel engel tanısı' almamış olmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV (WISC-IV), Dokuz Tip Mizaç Ölçeği Ergen Formu (DTMÖ-e), Burdon Dikkat Testi ve Frankfurter Dikkat Testi alanında uzman bir uygulayıcı tarafından uygulanmıştır.

Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV (WISC-IV). Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV, Wechsler tarafından geliştirilen ve 6-16 yaş arası çocuklarda zeka ve sosyal beceri açısından ölçümlemeler sağlayan test, 2008-2011 yılları arasında Öktem ve arkadaşları tarafından Türkiye'ye uyarlanmıştır. WISC-IV, psikometrik ölçümlerle geçerliliği kanıtlanmış 4 alt faktöre sahip bir ölçektir. Ölçek, 10 adet temel ve 5 adet yedek alt testten oluşmaktadır. WISC-IV'ten elde edilebilecek 5 adet dönüştürülmüş puan bulunmaktadır. Bunlar; "Sözel Kavrama DP"; "Algısal Akıl Yürütme DP", "Çalışma Belleği DP", "İşlemleme Hızı" şeklinde sıralanmaktadır. Temel alt testlerin tümünün toplamından ise, Tüm Ölçek Zekâ Puanı (TÖZP) elde edilebilmektedir (Öktem, Erden, Gençöz, Sezgin ve Uluç, 2016; Wechsler, 2003).

Dokuz Tip Mizaç Ölçeği – Ergen Formu (DTMÖ-E). Yılmaz ve ark. (2014) tarafından geliştirilen Dokuz Tip Mizaç Ölçeği, 91 maddeden oluşmaktadır. 3'lü Likert Tipi kullanılarak oluşturulmuştur. DTMÖ, öz bildirim temelli bir ölçektir. Geçerli ölçümler sonucunda ölçeğin Cronbach alfa değeri 0,75; mizaç tipleri için Cronbach alfa değerleri ise sırasıyla 0.77, 0.79, 0.68, 0.71, 0.80, 0.74, 0.71, 0.83, 0.77 olarak bulunmuştur.

Burdon Dikkat Testi. Benjamin Burdon (1955) tarafından geliştirilmiştir. Burdon Dikkat Testi 31 adet "a", 31 adet "b", 29 adet "d" ve 29 adet "g" harflerini içeren, 3 paragraftan oluşan bir metindir. Her paragraf için 3 dakika, testin tamamı için toplam 9 dakika süre tutulmuştur. Katılımcılardan a, b, d ve g harflerinden gördüklerini işaretlemeleri istenmiştir. Ölçek puanı 120 ile 300 arasında değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Kaymak (2003) ve Karaduman (2004), Burdon Dikkat Testi'nin geçerliğini ölçmek için çalışmalar yapmıştır.

Frankfurter Dikkat Testi. Frankfurter Dikkat ve Konsantrasyon Testi, Raatz ve Möhling (1971) tarafından 5-6 yaş çocukları için geliştirilmiştir. Güvenirlik çalışmaları 1969'da Almanya'da 200 çocuk ile yapılan testin güvenirliği test tekrar test metodu ile tespit edilmiş olup güvenirlik katsayısı r= .79 olarak belirlenmiştir (Akt. Gözüm ve Kandır, 2018). Testin Türkçe yapılan ilk uygulaması Kaymak (1995) tarafından gerçekleştirilmiştir, Testin güvenirlik ve geçerlik çalışması ise Gözüm ve Kandır (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Test içerisinde karışık olarak yerleştirilen elma ve armutların ayırt edilmesi istenir. 90 saniye süre içerisinde ayrılan armut ve elma sayılarına göre çocuğun ham puanı belirlenir, sonrasında da yaşı ile hesaplama yapılarak standart puanı oluşturulur.

Veri Analizi

Araştırmanın katılımcıları DTMÖ-e yardımıyla Dürtüsellik ve hiperaktivite ile ilgili sorunu olan çocuklar "7" mizaç tipli, duygu durumlarına bağlı olarak akranlarından daha yavaş düşünen ve hareket eden "4" mizaç tipli olarak belirlenmiştir. Söz konusu çocukların öğrenmelerini güçleştiren faktörlerin açığa çıkarılmasına yönelik çalışmalarda ilk aşamada; çocukların WISC-4 sonuçları dikkate alınmış, neurofeedback teknolojisi kullanarak (Sensitive Imago, Noro-feedback ve Quitt) ölçülen beyin alfa-beta dalgalarının baskınlığı incelenmiş ve okul günlük hayat uygulamaları da denkleme eklenerek uzmanlar tarafından baskın yarıküreleri belirlenmiştir. Sensitive Imago, Quitt ve Neurofeedback yardımıyla katılımcıların dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar ve frekans yüklemeleri yapılmıştır. Dikkat testi kontrolleri yapılarak hesaplamalar gerçekleştirilmiştir. WISC-IV test tekrarı için literatürde önerilen en az 6 aylık unutma süresi beklenmektedir. Veri analizleri Mann Whitney U testi kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Rezonans terapileri (FDA ve AB Sağlık Dairesinden akredite ve onaylı) kullanılarak takip edilen katılımcıların 12 oturum gerçekleştirildikten sonra elde edilen dikkat ve dürtüsellik düzeyinin değişimine ilişkin bulgular .

Grup	n	SO	ST	U	p
7 Mizaç (Y)	10	26,6	455,5	196,5	.02*
7 Mizaç (D)	10	20,7	401,5		
4 Mizaç (Y)	10	21,7	276,5	87,5	0.37
4 Mizaç (D)	10	19,9	266,5		

* ($p<.05$)

Cinsiyet için gerçekleştirilen analizde Tip 7'ler için U= 167.5, 0.4 (p<.05) düzeyinde kadın katılımcı lehine bir gelişme izlenmiştir. Tip 4 öğrencilerde anlamlı bir dikkat ve dürtüsellik değişimi bulunmamasına rağmen sınama amacı ile cinsiyet farkı analiz edilmiştir U= 51.5, 0.72 (p>.05) ve yine anlamlı bir değişime rastlanmamıştır.

Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde dikkat ve dürtüsellik düzeyleri olumlu yönde değişiklik göstermiştir. Rezonans terapileri kullanılarak "7" mizaç tipli dikkati yüksek düzeyde olanlarla olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak "4" mizaç tipinin bulgularında anlamlı bir dikkat ve dürtüsellik değişimi bulunmamıştır. Literatüre bakıldığında "7" mizaç tipli en çok dürtüsellik ve hiperaktivite ile ilgili sorunu olan, "4" mizaç tipine sahip olanlar duygu durumlarına bağlı olarak akranlarından daha yavaş düşünen ve hareket eden çocuklardır (Yılmaz ve ark, 2015).

Benzer bir heterojen yapıya sahip olan Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ile en sık birlikte görülen sorunların başında gelmektedir. Alanyazın çalışmalarda Öğrenme güçlüğünün dikkat eksikliğini eşlik etme oranının %70'lere kadar çıktığı bildirilmiştir (Karaman, Türkbay ve Gökçe, 2006; Rommelse ve ark., 2009). Buna göre araştırmanın sonucunda dikkat ve dürtüselliği fazla olan Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda anlamlı düzeyde fark görülmüştür.

Literatüre bakıldığında nöro bilimin eğitime getirdiği en önemli araştırma metodolojik araştırmalardır. Bu alandaki çalışmalar yeni araçlarla öğrenme ve öğretme durumlarını gündemde getirmektedir. Nöral ağ yapılarında yapısal ve fonksiyonel elementlerden PET (pozitron emisyon tomografisi) gibi beyine müdahale eden tekniklerle araştırılan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Ward, 2015; Demir ve ark, 2016). Eğitimde çoğunlukla beyne ve işleyişine müdahalede bulunmayan teknolojik aletler kullanılmaktadır. Bunlardan en çok tercih edilen MEG (manyetoensefalografi) ve OİP (olaya ilişkin potansiyel) elektrik sinyalleri çok hassas şekilde ölçebilen müdahalesiz araçlardır (Dündar, Coecke, 2021).

Rezonans cihazları Tip 7'lerin dürtüsellik ve dikkat eksikliği problemini gidermek üzerinde etkilidir. Tip 4 mizaca sahip olan deneklerde anlamlı bir dikkat ve dürtüsellik değişimi etkili bir sonuca rastlanmamıştır. Cinsiyet için gerçekleştirilen analizde sadece Tip 7 mizaca sahip kadın katılımcılarda farka rastlanmıştır. Tip 4 deneklerde cinsiyet farkı analizi yine anlamlı bir değişime rastlanmamıştır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar ve çalışmanın sınırlılıklarına bağlı kalınarak gelecek çalışmalara yönelik öneriler verilebilir. Araştırmayı daha geniş bir örneklemle uyarlana bilinir. Aynı zamanda özel eğitim öğretmeni ve psikologlar tarafından çocuklara dikkat becerilerini geliştirmelerine yönelik müdehale programları ile uygulamalar yapıldıktan sonra cihazla müdehale uygulana bilinir. Öğrenme güçlüğü çeken çocukların sağ yarı küresi/sol yarı küresi veya her ikisi birden aktifleştirildiğinde öğrenme süreçlerine olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Baskın beyin yan küresi öğrencilerin kişilik tiplerine (ders çalışma alışkanlıkları, öz düzenleme, motivasyon kaynaklan) avantaj ya da dezavantaj oluşturmaktadır. Okul öncesinden başlayarak özellikle ilkokul düzeyinde bunu düzenleyecek ve öğretmenlerin öğrenme sürecine yardımcı olacak ek açıklamaları kullanılması yararlı olacağı söylenebilir. Dikkat eksikliği hızlı işlem, düşünme ve hareket etmeye bağlı olacağı gibi aşırı düşünme, melankoli ve yavaş karar alma sürecine göre de (ortalamadan düşük seyir) kaynaklanabilir. Bu nedenle Tip 2 ve Tip 4 çocuklarda öğrenme sorunları dürtüsellik olmasa bile dikkat azalması yönünden ele alınmalıdır.

Kaynakça

Baglio F, Cabinio M, Ricci C, Baglio G, Lipari S, Griffanti L, Preti MG, Nemni R, Clerici M, Zanette M and Blasi V (2014) *Abnormal development of sensory-motor, visual temporal and parahippocampal cortex in children with learning disabilities and borderline intellectual functioning.* Front. Hum. Neurosci. 8, 806. https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00806

Cleary, M.J. and Scott, A.J. (2011), *Developments in Clinical Neuropsychology: Implications for School Psychological Services. Journal of School Health*, 81, 1-7. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00550.x

Demir,, M. Ş., Usta, ME, Yayla, A., Taşkın, N., Hastunç, Y., & Özlem, A. (2016). Çeşitli nöro-bilişsel & nöro-pedagojik uygulama ve modalitelerin deneysel becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 679-696.

Dündar-Coecke, S. (2021). Nöromodülasyon: Eğitim ve nörobilim kavşağından geleceğe bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *19*(1), 542-567. https://doi.org/10.37217/tebd.868102

Erden, G., Yiğit, İ., Çelik, C., & Guzey, M. (2022). The diagnostic utility of the Wechsler Intelligence Scale for Children-(WISC-IV) in identification of gifted children. *The Journal of General Psychology*, *149*(3), 371-390.

Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., ... & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development,* 505-529.

Gözüm, A. İ. C. ve Kandır, A. (2018). Beş yaş çocuklar için Frankfurter konsantrasyon testinin güvenirlik çalışması. *Değişen Dünyada Eğitim*, 57-66.

Guha, M. (2014), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (5th edition), Reference Reviews,* 28(3), 36-37. https://doi.org/10.1108/RR-10-2013-0256

Karaman, D., Türkbay, T. ve Gökçe, F. S. (2006). Özgül öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu binişikliğinin bilişsel özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(2), 60-68

Karaduman, B.D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Kaymak, S. (1995). *Yuvaya giden beş yaşındaki çocuklarda dikkat toplama çalışmaları* (Master's thesis, *Sosyal Bilimler Enstitüsü).*

Kaymak, S. (2003). *Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler (Eğitimin Psikolojik Temelleri) Anabilim Dalı, Ankara.

Marzbani H, Marateb H. R., & Mansourian M. (2016). Methodological note: Neurofeedback: A comprehensive review on system design. *Methodology and Clinical Applications.* BCN 2016; 7(2), 143-158

Raatz, U., & Möhling, R. (1971). *Frankfurter tests für fünfjährige-konzentration: FTF-K.* Beltz Test.

Rommelse, N. N. J., Altink, M. E., Fliers, E. A., Martin, N. C., Buschgens, C. J. M., Hartman, C. A. ve ark. (2009). Comorbid problems in ADHD: Degree of association, shared endophenotypes, and formation of distinct subtypes. *Implications for a future DSM. Journal of Abnormal Child Psychology,* 37(6), 793804.

Barry, R *et al. (2017), Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, Volume 75, April 2017, Pages 335-347, https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.12.009

Silver ve ark. (2008), *Archives of Clinical Neuropsychology*, Cilt 23, Sayı 2, Mart 2008, Sayfalar 217–219, https://doi.org/10.1016/j.acn.2007.09.006

Ward, J. (2015). *Bilişsel sinirbilim için öğrenci kılavuzu*, psikoloji basın.

Wechsler, D. (2012). Wechsler preschool and primary scale of intelligence—fourth edition. *The Psychological Corporation San Antonio*, TX.

Widiger, TA, Frances, AJ, Pincus, HAE ve Ross, RE (1997). *DSM-IV sourcebook*, Cilt. 3. *American Psychiatric Publishing, Inc.*

Yılmaz, E. D., Gencer, A. G., Aydemir, Ö., Yılmaz, A., Kesebir, S.,Ünal, Ö., Örek, A., & Bilici, M. (2014) Reliability and validity of nine types temperament scale. *Education and Science,* 39(171), 115-137

Yılmaz, E. D., Ünal, Ö., Palancı, M., Kandemir, M., Örek, A., Akkın, G., ... & Selçuk, Z. (2015). Dokuz Tip Mizaç Ölçeği Ergen (DTMÖ-E) Formunun geçerlik-güvenirliği ve ergenlerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile mizaç tipleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, *40*(179).

COVID-19 Sürecinde İlkokul 1. Sınıf Öğretmeni Olmak

Mehmet FANSA

MEB

Özet

Dünyada ilk olarak Çin'de 2019 yılının Aralık ayında görülen koronavirüs hızla yayılarak küresel bir salgına dönüşmüştür. Türkiye'de ilk vaka 11 Mart 2020'de görülmüştür. Küresel salgın yaşamın birçok alanını etkilediği gibi eğitim, sağlık ve diğer kamu hizmetlerinin de çalışma düzenini değiştirmiştir. Bu doğrultuda Türkiye'de 11 Mart 2020 tarihinde görülen ilk vakadan sonra okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinde eğitime kısa bir süreliğine ara verilmiştir. 23 Mart 2020 tarihinden itibaren üç televizyon kanalı ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden uzaktan eğitim modeline geçilmiştir. İlkokul 1. sınıf öğretmenleri 2020-2021 eğitim-öğretim yılında yaklaşık sekiz hafta boyunca (21 Eylül-13 Kasım) uzaktan eğitim çalışmaları ile birlikte yüz yüze eğitim etkinliklerini sürdürmüştür. Bu çalışma ilkokul 1.sınıf öğretmenlerinin uzaktan öğretim sürecindeki deneyimlerini ve karşılaştığı zorlukları betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenoloji deseni kapsamında yürütülmüştür. 2020-2021 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim sürecini yaşamış ilkokul 1. sınıf öğretmeni olan 8 kişi ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek veriler toplanmış ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İlkokul 1. Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecine ilişkin deneyimleri; COVID-19 öğretmenleri, dijital yerli ve göçebe öğretmenler, uzaktan ama gönüllü öğretmenlik biçiminde üç temada betimlemiştir. İlkokul 1. Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin temaları; belirsizlik, iletişim kurmada güçlük, dijital yetkinlik, aile desteğinin yetersizliği, duyuşsal bağ eksikliği, psikomotor ve bilişsel öğretim zorluğu, teknolojik donanım eksikliği, zaman ve kaynak yetersizliği, derse güdüleme zorluğu olarak açıklanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin stres ve tükenmişliğe rağmen olumlu deneyimler kazandığı anlaşılmış ve öğrencilerle öğretmenlerin dijital yetkinliğin geliştirilmesi ve teknolojik donanım ihtiyaçlarının giderilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid -19, ilkokul eğitimi, okuma ve yazma

Giriş

Araştırma Problemi

Dünyada ilk olarak 2019 yılının Aralık ayında Çin'de görülen Koronavirüs salgını (COVID-19) kısa sürede etkisini göstererek tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Dünyayı etkisi altına alan salgının etkilediği en önemli alanlardan birisi de eğitim sektörüdür. Türkiye'de ilk vakanın görüldüğü tarih olarak 2020 yılı Mart ayından itibaren COVID-19 salgını, ülkede günlük yaşam rutinini kesintiye uğratmış ve bu kesinti eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Bu doğrultuda Türkiye'de 11 Mart 2020 tarihinde görülen ilk vakadan sonra okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinde eğitime kısa bir süreliğine ara verilmiştir.

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020a) 23 Mart 2020 tarihinden itibaren üç televizyon kanalı ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden her okul kademesindeki öğrencileri uzaktan eğitim kapsamına almıştır. Bu şekilde EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden gerçekleştirilen dersler internet, TRT kanalı ile televizyon aracılığıyla derslerin yapılması sağlanarak TV ve internet tabanlı uzaktan eğitim platformları aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Akademik yıl, pandemik zorunluluk kapsamında 31 Ağustos 2020 tarihi itibariyle acil uzaktan öğretim ile başlamıştır (MEB, 2020a). Devlet okullarında eğitim ve öğretim süreci Eğitim Bilişim Ağı (EBA); Özel okullarda ise kendilerinin oluşturdukları platformlarda yürütülmüştür. 21 Eylül 2020'de birinci sınıf öğrencileri haftada bir gün "aşamalı ve seyreltilmiş" olarak yüz yüze eğitime başladı.; Uzaktan canlı dersler haftanın diğer günlerinde devam etmiştir (MEB, 2020b).

Covid-19 salgını, okullardaki öğrenme sistemini yüz yüze öğrenmeden çevrimiçi öğrenmeye büyük ölçüde değiştirmeye zorladı. Öğretmenler, çevrimiçi öğrenme platformları ve medya gibi çevrimiçi öğrenme hakkında yeterli deneyime ve bilgiye sahip değildi (Atmojo ve Nugroho, 2020; Rajhans ve diğerleri, 2020). Bu araştırma Türkiye'de ilkokul 1. Sınıf öğretmenlerinin koronavirüs deneyimlerini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

COVID-19 salgının tüm olumsuz etkilerine rağmen ilkokul 1. sınıf öğretmenleri 2020-2021 eğitim-öğretim yılında yaklaşık sekiz hafta boyunca (21 Eylül-13 Kasım) uzaktan eğitim çalışmaları ile birlikte yüz yüze eğitim etkinliklerini sürdürmüştür. Bu bağlamda çalışmanın amacı ilkokul 1.sınıf öğretmenlerinin uzaktan öğretim sürecindeki deneyimlerini ve karşılaştığı zorlukları betimlemektir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenoloji deseni kapsamında yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar, temel olarak farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Fenomenolojik araştırmalarda genellikle bir olguya ilişkin sahip olunan deneyimler ile bu deneyimler ışığında ulaşılan anlamlar derinlemesine incelenmektedir (Patton, 2014). Dolayısıyla, fenomenolojik araştırmalar iki farklı biçimde gerçekleştirilebilmektedir (Ersoy, 2019): "betimleyici fenomenoloji" ve "yorumlayıcı fenomenoloji". Betimleyici fenomenolojide temel amaç katılımcıların bir olguya ilişkin algı ve deneyimlerini betimlemek iken yorumlayıcı fenomenolojide ise katılımcıların olguya ilişkin deneyimleri ışığında nasıl bir bilince ulaştıkları anlaşılmaya çalışılmaktadır. Betimleyici fenomenoloji deseni kapsamında yürütülen bu çalışmanın olgusunu ise "COVID-19 sürecinde 1.sınıf öğretmeni olmak" kavramı oluşturmaktadır. Bu bağlamda görüşmelerde şu sorular sorulmuştur:

1. Katılımcılar, COVID-19 salgın sürecinde İlkokul 1. Sınıf öğretmeni olmayı nasıl anlamlandırmaktadır?
2. İlkokul 1. Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları nelerdir?

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme; araştırmacı tarafından oluşturulmuş ya da daha önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü veya ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcılar 2020-2021 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim sürecini yaşamış ilkokul 1. sınıf öğretmeni olan 8 kişidir. Katılımcıların dördü köy okulunda, dördü şehir merkezinde görev yapmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin yaş ortalaması 30(köy), 40 (merkez) ve birinci sınıftaki ortalama öğrenci sayısı, 15 (köy), 38 (merkez) olarak gözlemlenmiştir. Araştırmada uygun takma adlar kullanılarak katılımcıların gizliliği sağlanmıştır.

Veri Toplama ve Analiz

Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma verileri yüz yüze görüşme ile toplanmış ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Nitel veri analizi, ham verilerin bulgulara dönüştürülmesi ve yorumlanması süreçlerini içerir (Patton, 2014). Bu araştırmada nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik) ve tutarlılık (güvenilirlik) kullanılmıştır. Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada toplanan verilerin analizi ile 2020-2021 eğitim öğretim yılında COVID-19 sürecinde ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve karşılaştıkları güçlükler betimlenmiştir. İlkokul 1. Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecine ilişkin deneyimleri; COVID-19 öğretmenleri, dijital yerli ve göçebe öğretmenler, uzaktan ama gönüllü öğretmenlik biçiminde üç temada betimlemiştir. İlkokul 1. Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin temaları; belirsizlik, iletişim kurmada güçlük, dijital yetkinlik, aile desteğinin yetersizliği, duyuşsal bağ eksikliği, psikomotor ve bilişsel öğretim zorluğu, teknolojik donanım eksikliği, zaman ve kaynak yetersizliği, derse güdüleme zorluğu olarak açıklanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin stres ve tükenmişliğe rağmen olumlu deneyimler kazandığı anlaşılmaktadır. Araştırmada 1. Sınıf öğretmenlerinin ani ve hızlı gelişen süreç karşısında öğretim sürecini uygulamada çok zorlanmışlardır. Benzer biçimde ilköğretim okullarında zorunlu uzaktan eğitim uygulandığında, ilkokul öğretmenlerinin önemli zorluklarla karşılaştığı görülmektedir (Ben-Amram ve Davidovitch, 2021; Fidan, 2021; Taimur vd., 2021; Wang vd., 2021). Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin de teknolojik donanım eksikliklerinin giderilmesi ve dijital yetkinliği zayıf olan öğretmenlerin ve velilerin güçlendirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Kaynakça

Atmojo, A. E. P., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! teaching activities and challenges during Covid-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal,* 13(1), 49–76. https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76.

Ben-Amram, M., & Davidovitch, N. (2021). School and home as study spaces: Attitudes of teachers, parents, and students to e-learning during the Covid-19 period: The case of Israel. *International Journal of Educational Methodology,* 7(4), 715-731. https://doi.org/10.12973/ijem.7.4.715

Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. baskı, ss. 81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.

Fidan, M. (2021), Covid-19 and primary school 1st grade in turkey: Starting primary school in the pandemic based on teachers' views. *Journal of Primary Education,* 3(1), 15-24

MEB, (2020a). *The roadmap of the distance education period that will last until September 18*. http://www.meb.gov.tr/18-eylule-kadar-surecek-uzaktan-egitim-doneminin-yol-haritasi/haber/21499/tr

MEB, (2020b). *Face-to-face education begins in schools.* Press release dated 08.09.2020. http://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitim-basliyor/haber/21601/tr

Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev.: M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem.

Rajhans, V., Memon, U., Patil, V., & Goyal, A. (2020). Impact of Covid-19 on academic activities and way forward in Indian optometry. *Journal of Optometry,* 13(4), 216–226. https://doi.org/10.1016/j.optom.2020.06.002.

Taimur, S., Sattar, H., & Dowd, E. (2021). Exploring teachers' perception on successes and challenges associated with digital teaching practice during Covid-19 pandemic school closures. *Pedagogical Research,* 6(4), em0105. https://doi.org/10.29333/pr/11253

Wang, Z., Pang, H., Zhou, J., Ma, Y., & Wang, Z. (2021). "What if…it never ends?": Examining challenges in primary teachers' experience during the wholly online teaching. *Journal of Educational Research,* 114(1), 89-103. https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1884823

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokul 1-4. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri Açısından İncelenmesi

Hilal SEZER
Anadolu Üniversitesi

H. Bahadır YANIK
Anadolu Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Van Hiele geometrik düşünme modeline göre öğrencilerin bir düzeyden diğerine geçişi yapılan öğretimin niteliğine bağlıdır. Ders kitapları öğretim sürecinin şekillenmesinde önemli etkenlerden biridir. Ders kitaplarının ne ölçüde öğrencilerin van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin gelişimine yönelik tasarlandığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, 1-4. sınıf matematik ders kitabı geometri öğrenme alanında yer alan geometrik şekiller konusuna yönelik etkinliklerin, öğrencilerin van Hiele geometrik düşünme düzeylerini ne ölçüde desteklediğini incelemektir. *Yöntem:* Bu amaçla MEB tarafından 2021-2022 eğitim-öğretim yılında kullanımı sağlanan MEB Yayınlarına ait 1-4. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan etkinlikler, van Hiele geometrik düşünme düzeyleri kapsamında incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Ders kitabında yer alan etkinlikler kodlanarak her sınıf düzeyinde etkinliklerin van Hiele geometrik düşünme düzeyleri belirlenmiştir. *Bulgular:* Yapılan analiz sonucunda ders kitaplarının van Hiele geometrik düşünme düzeylerine paralel olarak hazırlanmadığı ortaya çıkmıştır. *İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:* Matematik ders kitaplarında ilk sınıflarda yer alan etkinlikler, öğrencilerin daha çok somut materyallerle çalışmasını teşvik edecek şekilde hazırlanabilir. İlk sınıflarda, öğrencilerin geometrik şekillerin dış görünüşlerine daha fazla hâkim olmasını sağlayacak ve geometrik şekilleri gerçek yaşamdan nesnelerle ilişkilendirmelerini sağlayacak türde çok sayıda ve çeşitte etkinliğe yer verilmesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Geometrik düşünme düzeyleri, ders kitabı, geometri

Giriş

Bir toplumda bilim ve teknoloji alanlarında yaşanan ilerlemeler, o toplumun eğitim ve öğretim süreçlerinde yaşanan gelişmelere bağlıdır. Bu doğrultuda matematik alanında her geçen zamanda yeni uygulamalar yapılmaktadır. Diğer tüm disiplinlerde olduğu gibi matematik eğitiminde de istenen niteliklere ve belirlenen hedeflere ulaşılabilmesinde ve bu niteliklerin sürdürülebilmesinde eğitim programları en önemli göstergelerden biridir (Tan-Şişman & Akkaya, 2017). Öğretim programlarının etkili bir biçimde işe koşulmasında uygun öğretim ortamlarının ve bu öğretim ortamlarının ana unsurlarından olan öğretmenin, öğretim materyallerinin etkisi büyüktür. Geometri, öğrencilerin zihinsel süreçlerini harekete geçirme, problem çözme, sorgulama, kıyaslama, genelleme becerilerinin gelişimine fırsat sunar (Bal, 2011). Çevremize yönelik yorum yapma ve ona müdahale etme olanağı sunduğundan ve diğer disiplinler ile ilgili çalışmalarda araç olarak kullanılabildiğinden geometri önemlidir (Clements & Battista, 1992). Küçük yaşlarda çocukların geometrik şekiller ve cisimlerle uğraşması, onların geometrik düşüncelerinin gelişiminde temel oluşturmaktadır. Matematik öğretim programlarında da geometriye ayrı önem verilmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde geometri öğrenme alanına yönelik konulara yer verilmektedir. Okul öncesi döneminde çocuklar çevrelerinde gördüğü geometrik şekilleri fark ederek geometri öğrenmeye hazır olmaktadırlar. İlkokul döneminde geometrik şekilleri, cisimleri ve uzamsal ilişkileri öğrenirler. Ortaokul döneminde ise çeşitli tanım ve teoremleri öğrenmeye başlar ve geometrik şekiller üzerinde ispat yapabilme becerisi kazanırlar.

Öğretim sürecinin şekillenmesinde ve öğretim programında vurgulanan kazanımların ders içine entegre edilmesinde en önemli öğretim materyallerinden biri ders kitaplarıdır. Ders kitapları hedeflenen öğretim programının temel öğesi ve aynı zamanda programın derslerdeki somut yansımasıdır (Engin, 2015; Işık vd., 2008; Zhu & Fan, 2006). Ders kitaplarının içeriği sunuş biçimi, yapısı ve tasarımı sınıf-içi deneyimleri etkilemekte, belirli öğretimsel veya pedagojik modelleri teşvik edebilmekte ve matematiğin doğasına, öğrenimine ve öğretimine dair mesajlar barındırabilmektedir (Bingölbali & Bingölbali, 2020; Schmidt, 2012; Valverde vd., 2002). Bu nedenle ders kitaplarının ilgili konuyu nasıl ele aldığı önemli noktalardan biridir. Ders kitaplarında yer alan bilgilerden, öğretmenin onları ders içine etkili bir biçimde aktarabildiği ölçüde verim alınabilir. Öğretmen, ders sürecini ders kitapları doğrultusunda şekillendirmektedir. Ders kitaplarında hangi içeriğe ne kadar yer verilmesi gerektiği önemli bir konu olmakla birlikte içeriğin nasıl bir sıralamayla aktarıldığı da önemli bir konudur (Stein vd., 2007). Ders kitaplarının bu doğrultuda hazırlanması gerekmektedir.

Öğrencilerin geometri başarıları büyük ölçüde yapılan öğretimle şekillenmektedir. Öğretim sürecinde öğrenciler için en temel öğrenme kaynağının ders kitapları olduğu göz önüne alınırsa ders kitaplarının geometri başarısını yordamada ne

kadar etkili olduğu görülebilir. Ders kitapları öğretimi planlama ve yürütme noktasında öğretmenler için bir yol haritası niteliğindedir. Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri modeli bireylerin geometriyi nasıl algıladıklarını açıklayan bir modeldir (Duatepe-Paksu, 2016). Model, öğrencilerin geometrik düşünmelerinin gelişimini birbiriyle hiyerarşik ilişkili beş düzey olarak tanımlamıştır. Modele göre düzeyler sırasıyla görsel düzey, betimsel düzey, basit çıkarım düzeyi, çıkarım düzeyi ve sistematik çıkarım düzeyi şeklindedir. Görsel düzeyde bulunan bir öğrenci, geometrik şekilleri bütün olarak algılar. Öğrenci için şekillerin neye benzediği önemlidir. Örneğin bir şekil kapıya benzediği için dikdörtgendir (Clements & Battista, 1992). Öğrenci geometrik şekilleri görünüşlerini dikkate alarak tanımlar, isimlendirir ve karşılaştırır (Fuys & Geddes, 1984). Öğrenci, basit geometrik şekiller ve temel kavramlar hakkında, bu kavramların bileşenlerini dikkate almadan yalnızca şeklin görselliğine yönelik değerlendirmelerle akıl yürütür (Burger & Shaughnessy, 1986). Betimsel düzeyde öğrenciler geometrik şekillerin özelliklerini ayırt etmeye başlarlar. Bu düzeydeki öğrenciler şekilleri özelliklerine göre tanır ve karakterize edebilir (Clements & Battista, 1992). Örneğin öğrenci dikdörtgeni, dört dik açısı ve uzunlukları birbirine eşit olan karşılıklı ikişer kenarı olduğu için diğer geometrik şekillerden ayırt edebilir. Basit çıkarım düzeyinde bulunan bir öğrenci geometrik şekiller arasındaki hiyerarşik ilişkileri görebilir. Örneğin bir kare aynı zamanda bir dikdörtgendir. Bu düzeydeki öğrenciler soyut tanımlar oluşturabilir, bir kavram için gerekli ve yeterli koşul kümelerini ayırabilir (Clements & Battista, 1992). Bu düzeyde olan bir öğrenci geometrik şekiller ile yapılan ispatları takip edebilir ancak kendisi ispat yapamaz. Çıkarım düzeyine geçişle birlikte öğrenci tümdengelimle daha önceden kanıtlanmış teoremlerden yararlanarak başka ispatlar yapabilir. Tanımsız terimlerin, aksiyomların, postulatların, tanımların, teoremlerin ve ispatın birbiriyle ilişkisi ve rolü görebilirler (Crowley, 1987). Sistematik düşünme düzeyine ulaşan bir öğrenci matematiksel sistemler hakkında formal olarak akıl yürütebilir. (Clements & Battista, 1992). Farklı aksiyomatik sistemler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilir.

Modele göre öğrencilerin bir düzeyden diğerine geçişi yaş ve olgunlaşmadan ziyade yapılan öğretimin niteliğine bağlıdır. Ancak literatürde, sınıf seviyelerine göre öğrencilerin bulunması beklenen düzeyler tanımlanmıştır. NCTM (2000)'e göre okul öncesi-ikinci sınıf öğrencilerinin görsel düzeyde ve ikinci düzey olan betimsel düzeye geçiş sürecinde olması, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin betimsel düzeyde ve üçüncü düzey olan basit çıkarım düzeyine geçiş aşamasında olması beklenmektedir. Bu geçiş sürecini kolaylaştıracak veya zorlaştıracak önemli etkenlerden biri de ders kitaplarıdır.

Geometri öğrenimi ve öğretimi konusunda van Hiele geometrik düşünme düzeylerini konu eden birçok çalışma bulunmaktadır (Duatepe, 2004; Bal, 2011; Fidan, 2009; Özcan, 2012, Altun, 2018). Yapılan çalışmaların çoğu ilköğretim öğrencilerinin, (Duatepe, 2004; Fidan, 2009; Özcan, 2012; Karapınar, 2017), ortaöğretim öğrencilerinin (Altun, 2018) ve öğretmen adaylarının (Bal, 2011; Osmanoğlu, 2019) geometrik düşünme düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Bal'ın (2011) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ve geometriye yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın sonunda geometrik düşünme düzeyleri ve geometriye yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Aynı zamanda adayların geometrik düşünme düzeylerinin en çok basit çıkarım düzeyinde olduğu görülmüştür. Altun'un (2018) çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin çoğunun görsel düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmaların birçoğunda öğrencilerin geometri başarıları ile geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ancak öğretim materyallerinin, öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin gelişimine ne ölçüde katkısının olduğunun belirlenmesine yönelik çalışmalar sınırlı sayıdadır.

Van Hiele geometrik düşünme modeli öğrencilerin geometri düşünme düzeylerinin gelişimi açıklayan bir modeldir. Öğrencilerin geometrideki düşünme düzeylerinin gelişiminde yapılan öğretimin etkisi büyüktür. Modele göre öğrenci bir düzeyi başarıyla tamamlamadığı sürece bir sonraki düzeyde gereken başarıyı gösteremez. Dolayısıyla ders kitabında yer alan etkinliklerin bu gelişimi destekleyecek nitelikte olması ve her bir düzeyin başarıyla tamamlanabilmesi için yeterli sayıda ve çeşitte etkinliği içerisinde barındırması gerekmektedir. Bu husus, Türkiye'de kullanılan ders kitaplarının öğrencilerin düzeyler arasındaki ilerlemesini ne ölçüde desteklediği sorusunu akla getirmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, 1-4. sınıf matematik ders kitabı öğrenme alanında yer alan geometrik şekiller konusuna ait etkinliklerin, öğrencilerin van Hiele geometrik düşünme düzeylerindeki ilerlemeyi ne ölçüde desteklediğini belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ders kitabında yer alan etkinlikler van Hiele geometrik düşünme düzeylerine yönelik göstergeleri ne ölçüde içermektedir?
2. Ders kitabında yer alan etkinlikler van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin sırasına göre nasıl yapılandırılmıştır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği bir araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada doküman incelemesi yöntemiyle matematik ders kitapları incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama aracı olarak MEB tarafından 2021-2022 eğitim-öğretim yılında kullanımı sağlanan MEB Yayınlarına ait 1-4. sınıf matematik ders kitapları kullanılmıştır.

Tablo 1.

İlkokul Ders Kitaplarında İnceleme Kapsamına Alınan Üniteler ve Konular

Sınıf Düzeyi/Yayınevi	Üniteler	Konular (Sayfa)
1/MEB yayınları	5. Ünite	Geometrik Cisimler ve Şekiller (ders kitabı sayfa 156-163)
2/MEB yayınları	3. Ünite	Geometrik Cisimler ve Şekiller (ders kitabı sayfa 130-135)
3/MEB yayınları	5. Ünite	Geometrik Cisimler ve Şekiller (ders kitabı sayfa 176-179, sayfa 181)
4/MEB yayınları	5. Ünite	Geometrik Cisimler ve Şekiller (ders kitabı sayfa 188-195)

Çalışmanın amacı etkinlikleri Van Hiele geometrik düşünme modeline göre değerlendirmek olduğundan ve model düzlem geometrisine yönelik olduğundan geometrik şekiller konusu analize dahil edilmiştir. Van Hiele modeli daha sonra geometrik dönüşümler, geometrik cisimler gibi farklı öğrenme alanları açısından da ele alınmıştır. Ancak farklı öğrenme alanları, öğrenci davranışı açısından her bir düzeye yönelik farklı göstergeler içerdiğinden bu çalışmada tek bir konuya odaklanılmıştır. Çalışmada ders kitabında yer alan matematiksel görevlerin hepsi analize dahil edilmiştir. Ders kitaplarında geometrik şekiller konusuna yönelik 1. sınıf düzeyinde 19 etkinlik, 2. sınıf düzeyinde 22 etkinlik, 3. sınıf düzeyinde 14 etkinlik ve 4. sınıf düzeyinde 20 etkinlik yer almaktadır.

Veri Analizi

İlkokul matematik ders kitaplarında yer alan geometrik şekiller konusuna yönelik etkinlikler literatürde van Hiele geometrik düşünme düzeyleri üzerine yapılmış çeşitli çalışmalarda saptanan, her bir düzeye yönelik öğrenci davranışları referans alınarak hazırlanmış gösterge tablosuna göre kodlanmıştır. Gösterge tablosunun hazırlanma sürecinde daha önce yapılan çalışmalarda her bir düzeyde gözlemlenen öğrenci davranışları belirlenmiştir. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler incelenmiş ve çalışmalarda belirlenen öğrenci davranışları ders kitabı görevi niteliğinde gösterge olarak belirlenmiştir. Düzeyler bazı kaynaklarda 0-4, bazı kaynaklarda ise 1-5 şeklinde ele alınmıştır. Clements ve Battista (1992) görsel düzeyin özelliklerini tam olarak karşılamayan öğrencilerin bulunmasından dolayı bu düzeyden önce biliş öncesi olarak adlandırılan bir düzey önermişlerdir. Bu çalışmada model ders kitabı açısından ele alındığından düzeyler 0-4 olarak sınıflandırılmıştır. Hazırlanan tabloda Düzey 0'a yönelik 7 ölçüt, Düzey 1'e yönelik 6 ölçüt, Düzey 2'ye yönelik 5 ölçüt, Düzey 3'e yönelik 2 ölçüt ve Düzey 4'e yönelik 2 ölçüt tanımlanmıştır. Yapılan kodlama sonucunda araştırma problemlerine yönelik elde edilen bulgular detaylı olarak açıklanmıştır. Etkinlikler, van Hiele geometrik düşünme kuramına yönelik yapılan literatür taraması sonucunda hazırlanan gösterge tablosunda belirlenen ölçütlere göre kodlanmıştır.

Tablo 2

İlkokul Ders Kitaplarının İncelenmesine Yönelik Hazırlanan Gösterge Tablosu

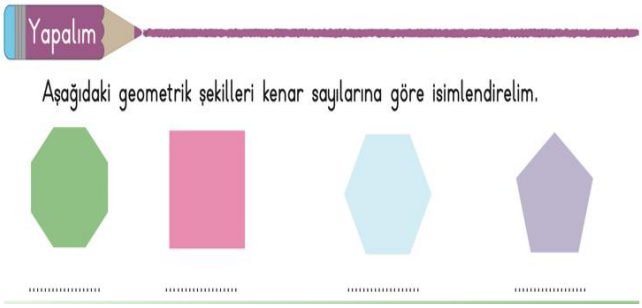
Düzeyler	Kod	Gösterge
Düzey 0	D0.K1	Görünüşünü dikkate alarak verilen bir geometrik şekli isimlendirme (Usiskin, 1982; Fuys & Geddes, 1984)
	D0.K2	İsmi verilen bir geometrik şekli farklı şekiller arasından seçme (Fuys, 1985)
	D0.K3	Farklı geometrik şekillerden görünüş bakımından benzer olanları gruplandırma (Fuys, 1985)
	D0.K4	Nesneleri görünüşleri bakımından farklı geometrik şekillerle ilişkilendirme (Fuys & Geddes, 1984)
	D0.K5	Geometrik şekillerin görünüşlerini dikkate alarak aralarındaki benzerlik ve farklılıkları belirleme (Fuys & Geddes, 1984)
	D0.K6	Bir bütün olarak şekli farklı konumlarda/yönlerde tanıma (Fuys & Geddes, 1984; Fuys, Geddes & Tischler, 1988)
	D0.K7	Şekillerin görünüşlerini dikkate alarak model oluşturma (Fuys & Geddes, 1984)
Düzey 1	D1.K1	Şekillerin özelliklerine yönelik uygulama yapma (Model oluşturma, çizme) (Burger & Shaughnessy, 1986)
	D1.K2	Şekilleri özelliklerini dikkate alarak isimlendirme (Burger & Shaughnessy, 1986)
	D1.K3	Şekillerin özelliklerini dikkate alarak aralarındaki benzerlik ve farklılıkları belirleme (Fuys, 1985)
	D1.K4	Şekilleri, özelliklerini dikkate alarak gruplandırma (Fuys & Geddes, 1984)
	D1.K5	Şekillerin bilinen özelliklerini kullanarak geometrik problemleri çözme (Fuys & Geddes, 1984)
	D1.K6	Şekillerin özelliklerini belirleme (Burger & Shaugnessy, 1986)
Düzey 2	D2.K1	Şekiller arasındaki hiyerarşik sınıflamayı yapma (Usiskin, 1982; Crowley, 1987)
	D2.K2	Bir kavram için gerekli ve yeterli koşul kümelerini ayırma (Clements & Battista, 1992)
	D2.K3	İnformel tümdengelimli argümanlar verme (Katlanmış kesik şekiller veya diğer malzemeleri kullanarak) (Fuys & Geddes, 1984)
	D2.K4	Tanımların anlamlı olması (Mayberry, 1981)
	D2.K5	Özelliklerin ve şekiller arasındaki ilişkilerin algılanması (Mayberry, 1981)
Düzey 3	D3.K1	Teoremleri tümdengelim ve tümevarım yoluyla ispatlama (Fuys & Geddes, 1984)
	D3.K2	Aksiyom, tanımsız terim ve teoremin rolünü, gerekli ve yeterli koşulların anlamını anlama (Mayberry, 1981)

Düzey 4	D4.K1	Hiperbolik ve eliptik geometriyi konu edinen Euclid dışı geometriyi çalışma (Usiskin, 1982)
	D4.K2	Aksiyomatik sistemleri karşılaştırma (Fuys, 1985)

Aşağıda kitapta yer alan etkinliklerin nasıl kodlandığına dair bazı örnekler verilmiştir.

***Şekil 1**. D0.K4 Şeklinde Kodlanan Bir Etkinlik Örneği (MEB Yayınları 2. Sınıf Matematik Ders Kitabı, s. 134).*

Bu etkinlikte öğrenciden farklı geometrik şekilleri nesnelerle ilişkilendirmesi beklenmektedir. Öğrenci bu ilişkilendirme sırasında şekil ile nesne arasında görünüşü bakımından bir benzerlik kuracağından etkinlik D0.K4 şeklinde kodlanmıştır.



***Şekil 2**. D1.K2 Şeklinde Kodlanan Bir Etkinlik Örneği (MEB Yayınları 3. Sınıf Matematik Ders Kitabı, s. 179).*

Bu etkinlikte öğrenciden şekilleri kenar sayılarına göre isimlendirmesi beklenmektedir. Öğrencinin şekilleri yorumlarken kenar, köşe sayısı gibi elemanları dikkate alması öğrencinin analiz düzeyinde olduğunu işaret etmektedir. Dolayısıyla etkinlik D1.K2 olarak kodlanmıştır.

Şekil 3. *D2.K1 Şeklinde Kodlanan Bir Etkinlik Örneği (MEB Yayınları 7. Sınıf Matematik Ders Kitabı, s. 214).*

Etkinlikte öğrencinin şekiller arasındaki hiyerarşik ilişkiyi kavraması beklenmektedir. Belirlenen göstergelerin ne tür etkinliklere yönelik olduğunu göstermek amaçlandığından ve ilkokul ders kitaplarında basit çıkarım düzeyine dair bir etkinlik bulunmadığından D2.K1 düzeyi için 7. sınıf ders kitabında yer alan bir etkinlik örnek olarak verilmiştir.

Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda ders kitaplarında her sınıf düzeyinde etkinliklerin hangi düzeylere yönelik olduğunu frekans ve yüzde olarak belirten tablo oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda ders kitaplarındaki etkinliklerin kitapta verildiği sıralamayla hangi düzeylerde yer aldığını belirten, yatay eksende sırasıyla etkinliklerin, dikey eksende düzeylerin yer aldığı gelişim grafikleri oluşturulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda ilkokul 1-4. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan geometrik şekiller konusuna yönelik etkinlikler van Hiele geometrik düşünme düzeyleri açısından analiz edilmiştir. Farklı sınıf düzeylerindeki kitaplarda yer alan etkinliklerin sayıları birbirinden farklı olduğundan yüzde oranları dikkate alınarak karşılaştırma yapılmıştır. Her sınıf düzeyinde kaç etkinliğin yer aldığına yönelik veriler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

İlkokul 1-4.Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Geometrik Şekiller Konusunda Yer Alan Etkinlik Sayıları

1.sınıf		2.sınıf		3.sınıf		4.sınıf		Toplam	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
19	25,3	22	29,3	14	18,6	20	26,6	75	100

Tabloya 3'e bakıldığında 1.sınıf ders kitabında 19 (%25,3), 2.sınıf ders kitabında 22 (%29,3), 3.sınıf ders kitabında 14 (%18,6), 4.sınıf ders kitabında 20 (%26,6) olmak üzere ilkokul ders kitaplarında geometrik şekiller konusuna yönelik toplam 75 (%100) etkinlik bulunmaktadır. Tabloya bakıldığında geometrik şekiller konusuna yönelik etkinliklerin en fazla 2.sınıf ders kitabında yer aldığı görülmektedir. Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda yapılan analiz sonucu farklı sınıf düzeylerinde her bir van Hiele düzeyine yönelik etkinlik sayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

İlkokul Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Geometrik Şekiller Konusuna Yönelik Etkinliklerin Analizi

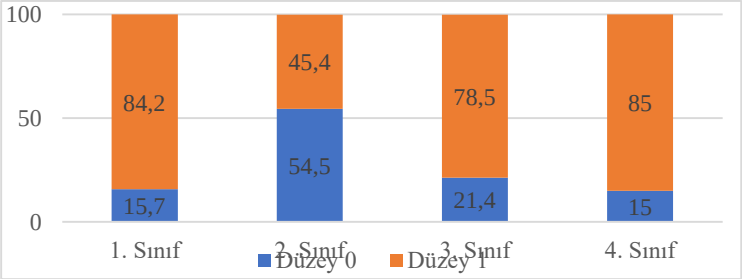
Sınıf Düzeyleri	Düzey 0		Düzey 1		Düzey 2		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sınıf	3	15,7	16	84,2	0	0	19	100
2. Sınıf	12	54,5	10	45,4	0	0	22	100
3. Sınıf	3	21,4	11	78,5	0	0	14	100
4. Sınıf	3	15	17	85	0	0	20	100

Tablo 4'e bakıldığında 1.sınıf düzeyinde etkinliklerin %15,7'si Düzey 0'a yönelik, %,84,2'si Düzey 1'e yöneliktir. Düzey 2'ye yönelik bir etkinlik bulunmamaktadır. Kitaptaki etkinliklerde öğrencilerin şekilleri günlük hayattaki nesnelerle ilişkilendirebileceği etkinliklere yer verildiği ancak şekillerin farklı boyutlarda, farklı yönlerde tanımasına yönelik etkinliklere yer verilmediği görülmüştür.

2. sınıf kitabında yer alan etkinliklerin %54,5'i Düzey 0'a yönelik, %45,4'ü Düzey 1'e yöneliktir. Düzey 2'ye yönelik bir etkinlik bulunmamaktadır. Sınıf düzeyleri açısından kıyaslandığında Düzey 0'a yönelik etkinlik sayısının 2. sınıf matematik ders kitabına göre daha fazla olduğu görülse de van Hiele modeline göre bu bulgulara 1. sınıf kitabında yapılan analiz sonucunda görülmesi beklenmektedir.

3. sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin %21,4'ü Düzey 0'a yönelik, %78,5'i Düzey 1'e yöneliktir. Düzey 2'ye yönelik etkinlik bulunmamaktadır. Kitapta yer alan etkinliklerde öğrencilerden geometrik şekilleri kesme, katlama, şekillerin kenar uzunluklarını ölçme gibi somut materyal kullanarak uygulamaya dönük etkinliklere yer verilse de şekiller arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleme ve şekilleri özelliklerine göre sınıflandırma türünden, öğrencilerin şekillerin ayırt edici özelliklerini kavramalarına yönelik etkinliklere fazla yer verilmediği görülmüştür.

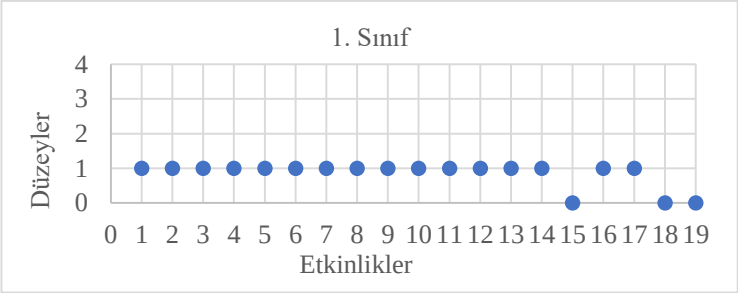
4. sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin %15'i Düzey 0'a yönelik, %85'i Düzey 1'e yöneliktir. Düzey 2'ye yönelik etkinlik bulunmamaktadır.



Şekil 4. *Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Düzeylere Göre Dağılımı*

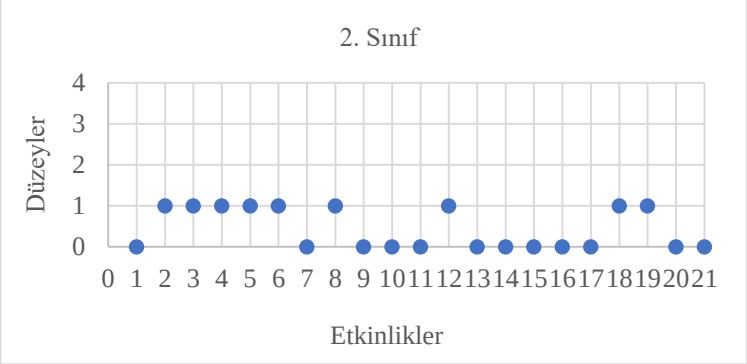
Tüm sınıf düzeylerine göre genel duruma bakıldığında 1. sınıf düzeyinde etkinliklerin çoğunun Düzey 1'e yönelik olduğu, 2. sınıf düzeyinde Düzey 1'e ağırlık verilmesi gerekirken Düzey 0'a yönelik etkinliklerin daha fazla olduğu görülmektedir.

Çalışmanın diğer bir amacı da ilkokul matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düzeylerinin ilgili sınıf düzeyinde nasıl bir ilerleme gösterdiğini belirlemektir. Bu kapsamda kitaplarda yer alan etkinliklerin sırasına göre hangi van Hiele düzeylerine yönelik oldukları analiz edilmiştir.



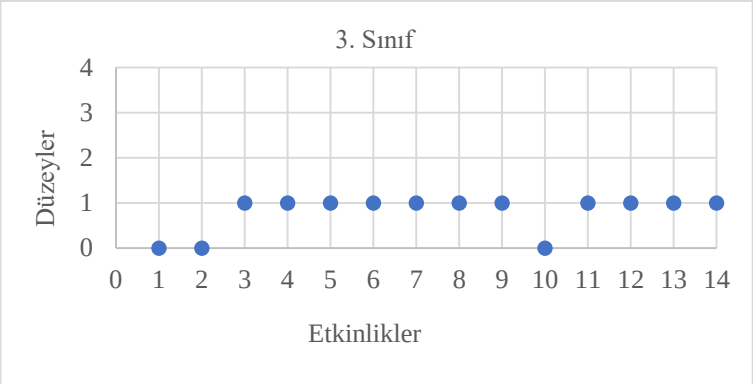
Şekil 5*. İlkokul 1.Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Düzeyler Açısından İlerleme Durumu*

1. sınıf matematik ders kitabında yer alan etkinliklerin genelinin Düzey 1'e yönelik olduğu görülmüştür. Van Hiele modelinde öğrencilerin geometri öğretiminin ilk yıllarında geometrik şekilleri görünüşleri bakımından tanıması, sonrasında kenar, köşe, kenar uzunluğu gibi öğeleri ayırt etmesi beklenir. Kitapta verilen etkinliklerin modele göre öğrenciye öncelikle şekillerin görünüşleri bakımından tanıyabilmesine, birbirinden ayırt edebilmesine, bir şekle örnek olan ve olmayan durumları fark edebilmesine ve bu akıl yürütmelerini açıklayabilmesine fırsat sağlayacak şekilde tasarlanması gerekir. Ancak kitapta doğrudan geometrik şekillerin köşe ve kenar kavramına girildiği görülmüştür. Düzey 0'a yönelik yeterli sayıda etkinlik verilmediği, etkinliklerin Düzey 1'den başladığı görülmektedir.



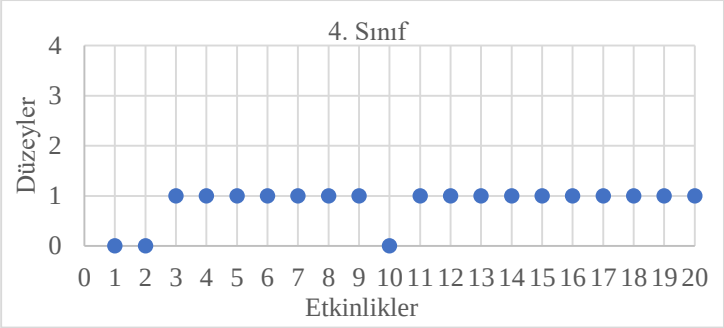
Şekil 6. *İlkokul 2.Sınıf Matematik Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Düzeyler Açısından İlerleme Durumu*

2. sınıf matematik ders kitabında yer alan etkinliklerde düzeyler arasındaki geçişlerde sürekli değişik gözlemlenmektedir. Modelin vurguladığı noktaya göre 1.sınıf kitabında Düzey 0'a yönelik çok çeşitte etkinliğin verilmesi ve böylece 1.sınıf kitabında yer alan etkinliklerle öğrencilerin Düzey 0'ı tamamlaması sağlanıp 2.sınıfta Düzey 1'e yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi beklenir. Ancak 2.sınıf kitabında 0 ve 1 düzeylerine yönelik etkinliklerin karışık olarak verildiği ve öğrencileri Düzey 1'e çıkaracak etkinliklere daha az yer verildiği görülmüştür.



Şekil 7. *İlkokul 3.Sınıf Matematik Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Düzeyler Açısından İlerleme Durumu*

3. sınıf matematik kitabında yer alan etkinliklerde Düzey 1'e yönelik etkinliklere daha fazla ağırlık verildiği görülmüştür. Konunun başında yer alan etkinliklerin Düzey 0'a yönelik olması ders kitaplarının içeriğinde benimsenen sarmal yaklaşımdan kaynaklanmaktadır. Kitapta yer alan etkinlikler her ne kadar öğrencilerin Düzey 1'deki ilerlemesini destekleyecek biçimde hazırlanmış olsa da öğrencileri somut materyallerle çalışmaya teşvik edecek etkinlik türlerinin az olduğu belirlenmiştir.



Şekil 8. *İlkokul 4.Sınıf Matematik Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Düzeyler Açısından İlerleme Durumu*

4. sınıf matematik ders kitabında yer alan etkinliklerin Düzey 1'e yönelik olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin ortaokul düzeyinde şekiller arasındaki hiyerarşik ilişkileri görebilmesi adına öğrencileri 5.sınıfa hazırlayacak biçimde şekiller arasındaki hiyerarşik ilişkileri kavratacak etkinliklerin verilmesi gerekmektedir. Ancak kitapta Düzey 2'ye yönelik bir etkinliğe rastlanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu çalışma kapsamında ilkokul 1-4. sınıf matematik ders kitabında yer alan geometrik şekiller konusuna yönelik etkinliklerin van Hiele geometrik düşünme modeline göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre 1.sınıf düzeyinde Düzey 0'a yönelik etkinliklere fazla yer verilmediği ancak 2. sınıf düzeyinde 1.sınıfa kıyasla daha fazla yer verildiği görülmüştür. Aynı zamanda 1. ve 2. sınıf ders kitaplarında düzeyler arasında sürekli geçişlerin olduğu gözlemlenmiştir. 1.sınıf kitabında az sayıda ve çeşitte Düzey 0'a yönelik etkinlik olduğu ve öğrencilerin bu düzeyi tamamlamalarına olanak sağlayacak deneyimleri kazandırabilecek etkinliklere yeterince yer verilmeden Düzey 1'e geçildiği belirlenmiştir. Van Hiele geometrik düşünme modeli ve öğrenme aşamaları, bir öğrencinin geometrik olgunluk seviyesini tamamlamak için bir araç ve öğrencinin daha ileri seviyelere geçebilmeleri için yollar önermektedir (Crowley, 1987). Bu noktada öğrencilerin geometrik düşünme becerilerini geliştirecek aktivitelerle meşgul olması, onların ileri seviyeye geçebilmeleri için önemlidir. Düzey 0'da öğrenciler geometrik şekillerin görüntülerini zihinlerinde temsil edebilirler (Clements & Battista, 1992). Ders materyallerinde sınırlı sayıda verilen örnek öğrencilerin geometrik şekiller için daha geniş şemalar geliştirmelerini engeller (Clements & Battista, 1990). Bu doğrultuda öğrencilerin Düzey 1'e geçmesine yardımcı olmak için geometrik şekilleri gerçek yaşamdan nesnelerle ilişkilendirebileceği, geometrik şekilleri dış görünüşleri açısından birbirinden ayırt edebileceği türde farklı birçok etkinliğe yer verilebilir. İncelenen mevcut kitaplarda bu tür etkinliklere sınırlı sayıda yer verildiği görülmüştür.

Sonuç

Çalışmada ders kitaplarında Düzey 0'a yönelik etkinliğe yeteri kadar yer verilmeden Düzey 1'e yönelik etkinliklere geçildiği ve düzeyler arasında değişimlerin olduğu gözlemlenmiştir. Ders kitaplarının van Hiele geometrik düşünme modeline paralel hazırlanmadığı görülmüştür.

Öneriler

Matematik ders kitaplarında ilk sınıflarda yer alan etkinlikler, öğrencilerin daha çok somut materyallerle çalışmasını teşvik edecek şekilde hazırlanabilir. İlk sınıflarda, öğrencilerin geometrik şekillerin dış görünüşlerine daha fazla hâkim olmasını sağlayacak ve geometrik şekilleri gerçek yaşamdan nesnelerle ilişkilendirmelerini sağlayacak türde çok sayıda ve çeşitte etkinliğe yer verilmesi sağlanabilir. Bu çalışmada model geometrik şekiller konusu açısından ele alınmıştır. Ancak van Hiele modelinin farklı konularda da (geometrik cisimler, geometrik dönüşümler) öğrenci başarısı açısından ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda bu konularda ders kitaplarının van Hiele modeli açısından nasıl hazırlandığı araştırılabilir. Aynı zamanda van Hiele modelinin sınıf içinde öğretim sırasında takip edilip edilmediği, öğretmeninin verdiği örneklerin, yapılan etkinliklerin ne düzeyde yer aldığına yönelik araştırmaların yapılması modelin sınıf içi uygulama açısından ele alınmasına katkı sağlar.

Kaynakça

Altun, H. (2018). Lise öğrencilerinin geometri ders başarılarının Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences, 13(11)*, 157-168.

Bal, A. P. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ve tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3)*, 97-115.

Bingölbali, E., & Bingölbali, F. (2020). Çok doğru cevaplı ve çok çözüm metotlu etkinliklerin ortaokul matematik ders kitaplarındaki yeri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics, 7(4)*, 214-235.

Burger, W., & Shaughnessy, J. (1986). Characterizing the Van Hiele levels of development in geometry. *Journal for Research of Mathematics Education, 17(1)*, 31-48.

Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.420-464). Macmillan.

Crowley, M., L. (1987). The van Hiele Model of the development of geometric thought in M. M. Lindquist (ed.), *Learning and teaching geometry, k-12, 1987 yearbook of the national council of teachers of mathematics*, pp. 1-16, National Council of Teachers of Mathematics.

Duatepe-Paksu, A. (2016). Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri. E. Bingölbali, S. Arslan, İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler* içinde (s. 265-274). Pegem Akademi Yayıncılık.

Engin, Ö. (2015). *Türkiye 7. sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel istem düzeylerinin program ve farklı ülkelerle karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi.

Fidan, Y. (2009). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ve buluş yoluyla geometri öğretiminin öğrencilerin geometri düşünmelerine etkisi* (Doktora Tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Fuys, D., & Geddes, D. (1984). An investigation of van Hiele levels of thinking in geometry among sixth and ninth graders: Research Findings and Implications. City University of New York.

Fuys, D., Geddes, D., & Tischler, R. (1988). The van Hiele model of thinking in geometry among adolescents. *Journal for Research in Mathematics Education*. Monograph, i-196.

Fuys, D. (1985). Van Hiele levels of thinking in geometry. *Education and Urban Society, 17 (4)*, 447-462.

Işık, C. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentileri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(1)*, 163-176.

Karapınar, F. (2017). *8. sınıf öğrencılerinin geometrik cisimler konusundaki bilgilerinin van Hiele geometrik düşünme düzeyleri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kayseri, Erciyes Üniversitesi.

Mayberry, J. W. (1981). *An ınvestigation of the van Hiele levels of geometric thought ın undergraduate preservice teachers* (Order No. 8123078). (303113347). https://www.proquest.com/dissertations-theses/investigation-van-hiele-levels-geometric-thought/docview/303113347/se-2.

NCTM (2000). Executive summary: Principles and standards for school mathematics. http://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards/.

Osmanoğlu, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının van Hiele geometrik düşünme düzeyleri ve geometriye yönelik öğrenme eksiklikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49*, 60-80.

Özcan, B. N. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin geliştirilmesinde bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Schmidt, W. H. (2012). Measuring content through textbooks: The cumulative effect of middle-school tracking. In G. Gueudet, B. Pepin, & L. Trouche (Eds.), *From text to 'lived' resources: Mathematics curriculum materials and teacher development* (pp. 143–160). Dordrecht: Springer.

Senk, S. L. (1983). Proof-writing achievement and Van Hiele levels among secondary geometry students, *Dissertation Abstract Index, 44 (2)*.

Stein, M.K., & Smith, M.S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School, 3(4)*, 268– 275.

Stein, M.K., Remillard, J. and Smith, M.S. (2007). How curriculum influences student learning. In K. F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 319–370). NC: Information Age Publishing.

Tan-Şişman, G., & Akkaya, G. (2017). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf ders kitaplarının öğretim programına uygunluğu açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 1-14.

Usiskin, Z. (1982). Van Hiele Levels and achievement in secondary school geometry. (Final report of the cognitive development and achievement in secondary school geometry project) University of Chicago. (ERIC Document Reproduction, Service No. ED 220 288).

Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbook*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Watson, A., Ohtani, M., Ainley, J., Frant, J.B., Doorman, M., Kieran, C., Leung, A., Margolinas, C., Sullivan, P., Thompson, D., & Yang, Y. (2013). Task design in mathematics education. In C. Margolinas (Ed.). *Proceedings of ICMI Study 22* (Vol. 1, pp. 9-16). Oxford University.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 12. Basım. Seçkin Yayıncılık.

Zhu, Y., & Fan, L. (2006). Focus on the representation of problem types in intended curriculum: a comparison of selected mathematics textbooks from Mainland China and the United States. *International Journal Of Science And Mathematics Education, 4*, 609-626.

TÜBİTAK 2204-B Araştırma Proje Yarışmasında Danışmanlık Yapan Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi

Ahmet Ali DİKEN — MEB
Zehra SAYDAM — MEB
Gabil ADİLOV — Akdeniz Üniversitesi

Özet

Günümüzde matematik eğitiminin amaçları doğrultusunda 21. yüzyıl becerileriyle donatılmış yeni nesil bireylerin yetişmesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Alanyazın olarak proje tabanlı öğrenme ile matematik eğitimini temeline alan bu çalışma, TÜBİTAK 2204-B araştırma projeleri yarışmalarına danışmanlık yapan matematik öğretmenlerinin danışmanlık sürecinde karşılaştıkları sorunları ve olası çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel çalışma desenlerinden durum çalışması ile yürütülen çalışmaya 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim öğretim yıllarında yarışmaya katılan öğrencilere danışmanlık yapan ve en az bölge sergisine katılma başarısı göstermiş 8 matematik öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların en az bölge sergisi düzeyinde başarı gösterenlerden seçilmesinin amacı, proje hazırlığının ciddi bir biçimde yapıldığı ve buna bağlı olarak toplanan verilerin daha gerçekçi sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmüştür. Veriler, uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış, kaydedilmiş ve yazıya dökülmüştür. Veriler her öğretmen cevabı için ayrıca kodlanmış olup "Karşılaşılan Problemler" ve "Çözüm Önerileri" olmak üzere iki tema altında kategorize edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmada matematik öğretmenleri; öğrencilerin proje konusu seçimlerinde onları yönlendirmede yaşadıkları zorluğu, öğrencilerin yeni bir şey bulamaları ve projeyi somutlaştıramamalarını yaşadıkları problem olarak belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin en çok zorlandığı kısmın rapor yazımı olduğu, akademik dil ve yazım kuralları konusunda uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler okul idaresinin baskıcı tavrını olumsuz motivasyon olarak belirtirken bazıları da ilgili öğrenci grubu ile çalışmanın, okul idaresi ve veli desteğinin olumlu motivasyon olduğu görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrenci ve öğretmenlere proje eğitimi, programda proje dersine yer verilmesi ve öğrencilerin sunum hazırlığı ile ilgili tedbirler alınması öğretmenlerin sunduğu bazı çözüm önerilerindendir. Elde edilen bulguların öğretmenlerin danışmanlık süreçlerine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Proje tabanlı öğrenme, matematik eğitimi, TÜBİTAK, araştırma projesi

Giriş

İçinde yaşadığımız yüzyılda insanları geleceğe hazırlayan matematik eğitimi nasıl olmalı? Şüphesiz ki bu soruya cevap verebilmek için öncelikle matematik eğitiminin amaçlarına göz atılmalıdır. Matematik okuryazarlık becerilerini geliştirebilen ve aktif bir şekilde kullanabilen, matematiksel kavramları anlayıp günlük yaşamda kullanabilen, problem çözme sürecinde kendine özgü fikir ve akıl yürütmelerini belirtebilen, başkalarının akıl yürütmelerindeki noksanlıkları görebilen, araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma kabiliyetlerini geliştirebilen, sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilen, matematiğin sanat ve estetikle bağını farkedebilen bireyler yetiştirmek matematik dersi öğretim programının ulaşmaya çalıştığı bazı genel amaçlardandır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu amaçlar doğrultusunda matematiksel bilgiyi gerçek hayatla ilişkilendirebilen, günlük hayatta karşılaştığı problemlere matematiksel bakış açısıyla bakabilen, problemlerin çözümünde matematiksel düşünceyi kullanabilen, verileri matematiksel becerileri kullanarak analiz edebilen, yorumlayan ve yine matematiksel becerileri kullanarak tahmin ve çıkarımlar yapabilen bireylerin yetiştirilmesinde proje tabanlı öğrenmenin önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

Proje tabanlı öğrenmede bireyler aktif rol aldığı için hedeflenen kazanım ve becerileri doğal akışta öğrenebilirler. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaşabilecekleri problemleri sınıf ortamında farklı disiplinlerle ilişkilendirerek bir senaryo çerçevesinde çözmeye çalıştıkları öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, uzun zamandır bilinen ve tavsiye edilen, öğrencilerin motivasyonunu sağlayan, kalıcı izli öğrenme sürecini basitleştiren bir yöntemdir (Vatansever Bayraktar, 2015). Proje ise öğrenmeye değer bir mevzunun derinlemesine bir araştırmasıdır. Araştırmada genellikle sınıf içinde öğrenciler tarafından oluşturulan minik bir takım, bazen tüm sınıf tarafından veya bazen de bireysel olarak sorumluluk alınır (Demirel & Demirhan, 2003). Projelerle öğrencilerin inceleme yapmaları, kendilerine has bir biçimde çalışmaları, problem çözmeleri, düşünmeleri, sorgulamaları, bilgiyi ulaşmaları, yorumlamaları ve çıkarımda bulunmaları beklenmektedir. Hem bireysel hem de ekip olarak çalışılabilen projeler sayesinde öğrencilerin iş birliği içinde çalışmaları da sağlanabilmektedir. Kubinova ve arkadaşlarına (1998) göre, projenin en temel özelliği, öğrencinin verilen problemin çözümüne ulaşmak için çözüm aşamalarını sıralaması ve buna bağımsız bir şekilde karar verebilmesidir. Projenin bu özelliği sayesinde bireylerin özgür bir şekilde proje sürecini yönetebilme becerileri, karar verme ve tahminde bulunma gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde matematik eğitiminde proje tabanlı yaklaşımın olumlu yönde etkileri olduğu vurgulanmıştır. Savuran (2007), yüksek lisans tez çalışmasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı matematik öğretiminin, öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve böylece matematik başarısının da olumlu etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada ise proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile planlanan ve uygulanan matematik derslerinin geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen matematik derslerine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Aladağ, 2008). Saracaloğlu ve arkadaşları (2006) çalışmalarında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygun konularda, yeterli donanımı bulunan öğretmenler ve uygun fiziksel şartlar sağlandığında eğitim-öğretime; özellikle fen ve matematik konularının öğretiminde etkili ve verimli bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalardan yola çıkarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik eğitiminde önemli bir etkisi olduğu ve matematik dersi öğretim programının amaçlarına uygun bir zemin hazırladığı söylenebilir. Bunu destekleyen nitelikte bir başka çalışmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanılması yaratıcı bir sınıf ortamının oluşmasına sebep olmuş, öğrenciler genel olarak yapılan proje çalışmalarını eğlenceli bulmuş ve çalışmalardan zevk almışlardır. Öğrenciler bu çalışma sayesinde sorumluluk almayı, iş birliğini, dayanışmayı, grup çalışması yapmayı öğrendiklerini, pek çok şey öğrendiklerini ve genel olarak bundan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir (Yıldız, 2008).

Genç beyinleri düşünmeye, gözlem yapmaya, merak etmeye, merak ettiklerini araştırmaya teşvik ederek gelecekte karşılaştıkları problemlere çözümler üretebilen 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetişmesini sağlamak amacıyla TÜBİTAK destekleyici ve teşvik edici etkinlikler düzenlemektedir. TÜBİTAK Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması bu etkinliklerden biridir. Araştırma projesi, bir problemin tanımlanmasından, çözümüne kadar aşılması gereken ve belirli ilkeler ile sürdürülen tüm süreç olarak tanımlanmaktadır (TÜBİTAK, 2021). Yarışmanın temelinde yer alan "Bu Benim Eserim" bilim şenliği, 2005 yılından 2016 yılına kadar fen bilimleri ve matematik alanlarında devam etmiş, 2016 yılında yarışmanın içeriği ve adı araştırma proje yarışması olarak değiştirilmiştir. TÜBİTAK Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması, öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla matematik öğretiminin amaçları doğrultusunda bireyler yetişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Özgünlük ve yaratıcılık, bilimsel yöntem, sonuç ve öneriler, uygulanabilirlik, yaygın etki, raporlama ve sunum gibi kriterlere göre jüriler tarafından değerlendirilen yarışmada biyoloji, coğrafya, değerler eğitimi, fizik, kimya, matematik, tarih, teknolojik tasarım, Türkçe ve yazılım olmak üzere 10 alan bulunmaktadır. Bireysel ya da en fazla üç adet öğrencinin takım halinde katılabildiği yarışmada ortaokul kademesinde kendi belirledikleri bir danışman öğretmen olma zorunluluğu vardır. Yukarıda bahsi geçen on alandan (dersten) bir tanesinde hazırlanan proje, rehberde yer alan yaklaşık otuz adet alt tematik alandan en uygun olan bir tanesiyle muhakkak ilişkilendirilmeli, bilimsel yöntem esas alınarak raporlaştırılmalıdır. Jüri ilk değerlendirmeyi kâğıt üzerinden bu rapora ve varsa resim ya da video kayıtlarına bakarak değerlendirmekte ve gerekli kriterleri sağlayıp puan üstünlüğüne göre kontenjan içine girmeye hak kazanan projeleri bölge sergisine davet etmektedir. Bölge sergilerinde öğrenciler, jüri ile baş başa kalarak sunum performanslarına ve proje değerlendirme kriterlerine göre değerlendirilmektedir.

Bu çalışmanın amacı TÜBİTAK 2204-B ortaokul öğrencileri araştırma projeleri yarışmasına matematik alanında danışmanlık yapan öğretmenlerin yarışma sürecinde karşılaştığı sorunlar ve kendileri tarafından sunulan çözüm önerilerinin incelenmesidir. Bu amaç "matematik öğretmenlerinin proje hazırlık sürecinde danışmanlık süreçleri nasıldır" problemine yanıt aramaktadır. Ayrıca bu amaç doğrultusunda;

1. Matematik öğretmenlerinin proje danışmanlık sürecinde karşılaştıkları problemler nelerdir?
2. Danışmanlık sürecinde matematik öğretmenlerinin karşılaştığı problemlere yönelik çözüm önerileri nelerdir?

alt problemlerine de cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden bir durumu derinlemesine inceleme fırsatı sunan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseninin en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir durumla ilişkili unsurlar (ortam, bireyler, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve alakalı durumu nasıl etkiledikleri incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada da TÜBİTAK ortaokul öğrencileri araştırma projeleri yarışmalarına danışmanlık yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin danışmanlık süreçlerinin nasıl olduğu, karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri ele alınarak ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim öğretim yıllarında TÜBİTAK 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasına en az bölge sergisine katılma başarısı göstermiş projelere danışmanlık yapan, MEB'e bağlı Antalya ilindeki kurumlarda görev yapan sekiz matematik öğretmenidir. Örnekleme seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme olarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede, önceden tespit edilmiş bir takım ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışmada ölçüt örnekleme seçilmesinin sebebi; belli bir

dereceye kadar başarı göstermiş olması ve böylece proje hazırlama süreci, bilimsel yöntem, raporlama ve sunma gibi birtakım kriterleri geçerek ciddi bir proje hazırlığının yapılmış olması, araştırma sonucu elde edilen verilerin güvenirliğini artıracağı düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları ve araştırmacı notları kullanılmıştır. Çalışmanın amacına yönelik öğretmenlere proje danışmanlık süreciyle ilgili 10 soru sorulmuştur. Görüşme, bilgisayar ve ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Ses kaydı vermek istemeyen öğretmen yanıtları araştırmacı tarafından not alınmıştır.

Veri Analizi

Bilgisayar ortamında bulunan tüm görüşme kayıtları kâğıt üzerinde yazıya dökülmüştür. Veriler kodlanmış ve sadeleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış formda öğretmenlere sorulan sorular Tablo1. de belirtilmiştir.

Tablo 1.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Daha önce proje yarışmasında danışmanlık yaptınız mı? Yaptıysanız hangi alanda projeye danışmanlık yaptınız?
2. Matematik alanında danışmanlık sürecinde proje konusuyla ilgili ne tür zorluklar yaşadınız?
3. Danışmanlığını yaptığınız projenin daha önce yapılıp yapılmadığını nasıl araştırdınız?
4. Danışmanlığını yaptığınız projenin konusuna uygun alt tematik alanı neye göre belirlediniz?
5. Tematik alanı belirlerken yaşadığınız güçlükler nelerdir?
6. Danışmanlığını yaptığınız projenin raporlaştırılması kısmında yaşadığınız güçlükler nelerdir?
7. Proje danışmanlığınız sürecinde size engel olan unsurlar nelerdir?
8. Sizce proje danışmanlık sürecinde işinizi kolaylaştıran ya da kolaylaştıracak olan unsurlar nelerdir?
9. Proje danışmanlığınızda sizi daha çok motive edebilecek önerileriniz nelerdir?
10. Danışmanlığını yaptığınız projenin konu seçimi, bilimsel süreçlerin takibi ve projenizin sonuçlandırılıp raporlaştırılması süreçlerinde karşılaştığınız problemlere ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri esas alınarak veri grubu "Karşılaşılan Problemler" ve "Çözüm Önerileri" başlıklı temalara ayrılmış ve bu temalar da kendi içinde kategorize edilmiştir. Öğretmenlerin cevapları kodlanıp alt kategoriler tespit edilerek betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde, görüşme yapılan kişilerin fikirlerini etkileyici bir biçimde ortaya koymak gayesiyle doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Proje danışmanlık sürecinde matematik öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm önerileri temalarına ait alt kategoriler Tablo 2. ve Tablo 3. de sunulmuştur.

Tablo 2.

Danışmanlık Sürecinde Karşılaşılan Problemler

Karşılaşılan Problemler
Tecrübesizlik
Öğrencileri yönlendirmede yaşanılan zorluk (Öğrencilerin konu seçimi-konu bulması ve somutlaştırmalarındaki zorluk)
Okul idaresinin baskıcı tavrı
Alanyazın taramasına ilişkin problemler
Tematik alan seçememe
Raporlaştırmaya ilişkin problemler (Yazım kuralları, akademik dil vb.)
Derslerin yoğunluğu, zaman bulamama
Motivasyon eksikliği
Öğrenci kaynaklı problemler

Tablo 3.

Danışmanlık Sürecinde Karşılaşılan Problemlere İlişkin Çözüm Önerileri

Çözüm Önerileri
Proje eğitimi
Danışmanlık, uzman desteği, proje koçluğu
İlgili öğrenci grubu
Okul idaresinin desteği, öğrenci velisinin desteği
Proje dersi veya proje için ayrı çalışma zamanı
Zümre iş birliği
Matematikle ilgili daha fazla örnek projeye yer verilmesi
Maddi ve manevi ödüller
Sergi ortamına gezi yapılması
Öğretmenlerin kendileri için danışmanlık planı oluşturmaları
Öğrencilerin sunum hazırlığı ile ilgili tedbirlerin alınması

Bulgular

Karşılaşılan Problemlere İlişkin Bulgular

Ortaokul matematik öğretmenlerinin proje danışmanlık sürecinde karşılaştıkları problemler temasına ilişkin proje deneyimlerinin olup olmadığına dair soruda 8 öğretmenden yedisinin daha önce yarışmaya katıldığı, bölge sergisine katılma başarısı gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin proje deneyimlerinin oluşu proje sürecinde ilerleme ve en azından bölge sergisi düzeyinde başarı gösterme olasılığını arttırdığı fikrini oluşturmaktadır. Aşağıda bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

> *"Birkaç kez yapmıştım biliyorsunuzdur muhtemelen, daha önce bu "bu benim eserim" adı altındaydı TÜBİTAK 'ta. Ben o zaman Çankırı'da görev yapıyordum, katılmışlığımız var yani, daha önceden hep matematik alanında danışmanlık yaptım." Ö2*

> *"Yapmıştım evet daha önce de dört kez danışmanlık yaptım. Üç kez bölge sergisine katıldım. Hep matematik alanında danışmanlık yaptım." Ö6*

Danışmanlık yapan öğretmenlerin proje konusuna ilişkin yaşadığı zorluklarla ilgili verdikleri cevaplara göre, Öğrencinin konu bulması, konu seçimi ve somutlaştırmada güçlük çekilmesi danışman öğretmen için problem olarak saptanmıştır. Katılımcı cevaplarından bazıları şöyledir:

> *"Hocam yıllardır benim en çok zorlandığım, öğrencilerin projeyle ilgili somut bir şey bulmaya çalışmaları ya da bir konu belirlemeleri, bir proje bulmaları, yeni bir şey bulmaları hani imkânsız gibi bir şey zaten. En çok zorlandığımız o, diğer derslere göre matematikte somut bir materyal olmuyor ya da hayalinde çocuk bir şey tasarlayamıyor." Ö1*

> *"Matematik biraz kapalı, diğer alanlar gibi değil. Diğer alanlarda öğrencilerin proje bulmaları kolay ama matematik daha kısır bu konuda. Gelişime kapalı yani. Proje konusu üretmek çok zor." Ö5*

> *"Matematik alanında konu bulmak zor. Öğrenciler hangi konuyla ilgili proje yapabilirler, nerden nasıl başlayabilirler bu noktada zorlanıyorum." Ö7*

Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı okul idarelerinin genellikle proje başvuru yapılması noktasında baskı yaptığını ve bununda projenin gelişigüzel, formaliteden ve özgünlükten uzak olarak hazırlandığını öne sürmüşlerdir. Öğretmenlerden bir tanesi okul idaresinin baskıcı tavrını danışmanlık sürecinde yaşadığı zorluk olarak belirtmiştir.

> *"Okul idarelerimizin de bizi "ya bir proje girsek iyi olur, başvuralım, katılalım, projemiz olsun" diye zorlaması. Asıl sıkıntı tahmin edersiniz orası zaten. Çünkü zoraki gibi oluyor." Ö2*

Bazı öğretmenler danışmanlık sürecinde projelerle ilgili alanyazın taramasına ilişkin zorluklar yaşadığını ifade etmişlerdir. Bu cümlelerden bir tanesi aşağıdadır.

> *"Kaynaklara ulaşmamız akademisyenler kadar kolay olmuyor, malum bazı içeriklere diyelim, bazı literatüre. Kendi imkanlarımla internetten taradım ve ulaşabildiğimiz kitaplarda böyle bir çalışma olmadığına kanaat getirdik. Çok detaya da inemedik yani." Ö8*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun rapor yazımı konusunda problem yaşadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kendi başlarına rapor yazamamakta ve danışmanlarıyla birlikte çalışmak zorunda kalmaktadır. Proje danışmanları akademik dil ve yazım kuralları konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını, herhangi bir eğitim almadıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler projeyle ilgili alt tematik alan seçiminde zorlandıklarını da belirtmişlerdir.

> *"Daha önceki projemizde hangi tematik alanla ilgili olduğunu belirlemede güçlük yaşadık. Bazen proje birden fazla tematik alanla ilgili olabiliyordu. Karar vermekte zorlanıyorduk." Ö5*

> *"Yani çokça tematik alan var gibi gözükse de bazen de tam oturmuyor aslında, yani benim projem tam da bu tematik alanın konusu değil ama herhalde buna yakın dediğimiz de oluyor. Bence biraz eksik burası." Ö2*

> *"Rapor yazımı konusunda da hocam çok büyük tecrübelerimiz olmadığı için orada da açıkçası nerede, hani ne yazacağız, nasıl yazacağız, zorlanıyoruz. Biz de genellikle daha önceki raporlardan esinlenerek oraya baka baka benzerlerini yapmaya çalıştık. Hani proje raporu konusunda da çok böyle profesyonel bir şeyim yoktu deneyimim ya da eğitimim yok. Ondan dolayı birazcık zorlandık." Ö1*

> *"Proje boyunca en çok bu kısımda zorlandık. Tüm başlıkların altını doldurmada zorlandık. Ayrıca ilk yılımda kendi kendime yapmıştım rapor yazmayı, geçmemişti elemeyi." Ö7*

Çalışmada öğretmenlerin yüzde ellisi zaman bulamama ve hem öğrencilerin hem de kendi derslerinin yoğunlunu kendilerine engel olarak görmüşlerdir.

> *"Ders yoğunluğu ve zaman gerçekten biraz sıkıntı oluyor, derslerin yoğunluğundan çok zaman bulamıyoruz. Kendi özel hayatımız da var evde çocuklarım da var proje yapmak öyle kolay bir şey değil fedakârlık yapmak gerekiyor. Ciddi anlamda kafayı vermek gerekiyor, o raporu yazmak falan kolay iş değil yani." Ö6*

> *"Öğrencilerimin ve benim derslerimin yoğunluğu diyebilirim." Ö4*

> *"Öğrencinin de zaman zaman LGS sınavlarına hazırlığı, dershanesi, etütü oluyor, mesela geçen seneki öğrencim 8. sınıftaydı. Yani yoğun bir temponun içinde, öğrencinin de zamana ihtiyacı oluyor, zaman ikimiz için de değerliydi. Benim de onunla sık sık böyle toplanıp ne yaptın, nasıl gidiyor, nerede eksiklikler var diye sormam gerekiyordu. Hani sürekli ikimiz için de ekstra bir zaman ayırmak gerekiyor çünkü okul mesai saatleri dışında zaman ayırmamız gerekiyor o tarz bir sıkıntı oluyor ikimiz için de" Ö1*

Öğretmenlerden bir tanesi danışmanlık sürecinde motivasyon eksikliği yaşadıklarını ve bunun da proje sürecini olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

> *"Mesela geçen yıl eTwinning, TÜBİTAK ve sitem projesine katıldım okulumuzda, yani ne varsa bulunmak istiyoruz, katılıyoruz, bir şeyler yapıyoruz ama şimdi yapan ve yapmayan eşit sayıldığı için, maaş olarak ek ders olarak her şeyimiz aynı olduğu için, bu sefer de hani insanda ister istemez bir yorgunluk oluyor. Mesela bu TÜBİTAK'ta raporunu düzenlerken, bilgileri toplarken, çocuklarla onları yönlendirirken hani uzun bir süre birlikte oluyoruz ve hani karşılığında da herhangi bir şey olmadığı için. Zaman ayırıyoruz ve bu karşılıksız kalıyor." Ö8*

Projelere danışmanlık yapan öğretmenlerden bazıları öğrenci kaynaklı problemler yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenci veya öğrencilerin ilgisizliği, projeyi sonuna kadar götürememesi ve utanma, çekinme gibi öğrenci davranışları bu problemlerden bazılarıdır. Uzaktan eğitimi de danışmanlık sürecinde yaşadığı problem olarak gören öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

> *"Biraz da içine kapanık bir öğrenci olduğu için beni en çok zorlayan kısım burası oldu. Çok mücadele verdik. Okul rehberlik öğretmenimizden bile destek aldık. Arkadaşlarına ve tanımadığı sınıflara sunum yaptırdım. Ama*

çocuk heyecanını bir türlü atamadı. Malum zoom üzerinden yapılacaktı. Onu bile yapamadı çekindi "yapamayacağım" dedi." Ö2

"O dönemde maddi olarak hiçbir sıkıntı yaşamadık, zaten uzaktan eğitim vardı. Ama asıl sıkıntı internet bağlantısı oldu. Bazen elektrik kesiliyordu. Bazen öğrencimde internet olmuyordu. O problemler oldu, onun dışında bir problem olmadı. Uzaktan eğitim olduğu için sunumu biz powerpoint olarak hazırladık, ama eğer bölge finaline gitmiş olsaydık yüz yüze olsaydı, somut olarak materyal olarak daha farklı şeyler kullanabilirdik." Ö3

Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

Proje danışmanlık sürecinde matematik öğretmenlerinin yaşadıkları problemlere kendilerince çözüm önerileri vardır. Çözüm önerilerine ilişkin kodlar tablo 2. de verilmiş olup öğretmenlerin çoğunluğu proje eğitimine olan ihtiyacı dile getirmişlerdir. Proje eğitimi sayesinde öğretmenlerin projelerde alanyazın taraması, rapor yazımı ve öğrencilerin sunum hazırlıkları süreçlerinde proje danışmanlıklarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler için de proje eğitiminin yararlı olacağı ifade edilmektedir.

"Matematikte hocam hani birazcık daha böyle proje ile ilgili bir eğitim faydalı olabilir belki. Hani projenin basamakları olsun, raporu olsun, o tarz bir şeyler olabilir." Ö1

"Bu karşılaştığımız sorunları, çözümleri düşününce dediğim gibi ben çok bu alanda profesyonel hissetmediğim için sorunlar yaşadığımı düşünüyorum. Yani projenin basamaklarına, bilimsel süreçlerine, bütün ayrıntıları ile hâkim değilim. Belki gönüllü öğretmenlerle bu alanlarda çalışmalar yapılarak, eğitim tarzı bir şeyler verilerek belki olabilir." Ö7

"Raporlamanın dışında araştırma projesi süreçlerini de tam bilmiyoruz. Yani aslında birçok konuda bilgi eksikliği var, tecrübe eksikliği var. Bir çoğumuzun araştırma projesinin ne olduğuna dair fikri bile yok. Bunlarla ilgili eğitim verilmesi azım aslında." Ö2

"Öğrencilere proje eğitimi verilebilir. Proje sürecini sadece proje yapan öğrenciler öğreniyor. Bunun diğer öğrencilere de yaygınlaştırılması veya arttırılması ile ilgili önlemler alınabilir." Ö5

Katılımcılardan bazıları danışmanlık süreçlerinde uzman desteği veya deneyimli kişilerin bilgisine ihtiyaç duyduğunu, ayrıca akademik dil ve rapor yazımında akademisyenler tarafından proje koçluğu gibi bir danışmanlık hizmetinin ve bu konulara yönelik atölye çalışmalarının da yapılmasının faydalı olacağını düşünmektedir.

"Hani bunun alanında uzman bir yetkilisi olsa belki biraz daha kolay olabilir bizim için, bir öğretmen için. Rapor yazımlarında yine bu tarz eğitim olabilir ya da destek alınabilir. Tam anlamıyla nerde ne yapılacak hâkim değilim her şeyi bilerek yapmadığım için rapor yazma süreci çok yorucu geçiyor benim için. Rapor yazma konusunda zorlanıyorum. Aklıma gelen bilgilendirici bir eğitim rapor yazma üzerine. Atölye çalışması yapılabilir ve faydalı olabilir diye düşünüyorum." Ö1

"Birincisi şu olabilir, zaman zaman aklıma gelir üniversitedeki akademisyenlerin okuldaki öğretmenlerle iş birliği içerisinde olması lazım. Ben bunu her zaman düşünüyorum net bir şekilde." Ö2

"Projeyle ilgili akademisyenler veya ilgili birimlerle proje koçluğu yapılabilir." Ö5

Katılımcılardan bir tanesi iyi bir öğrenci grubu ile çalışmanın kendisini motive ettiğini öne sürmüştür. İlgili öğrencilerle çalışmanın projeyi daha sürdürülebilir ve sonuçlandırılabilir olduğu düşünülmektedir.

"Hani ben mesela şunu da fark ettim böyle öğrencilerin böyle meraklı ilgili öğrencilerin yoğun olduğu hani bir grup olsa belki birazcık daha iyi olur bizim için, proje de çalışmak daha keyifli daha kolay olabilir, biraz onun da etkisi oluyor." Ö8

Çözüm önerileri teması kapsamında öğretmenler okul idaresi ve öğrenci velisinin desteğinin de yine danışmanlık sürecinde motivasyon sağladığını ve işlerini kolaylaştırdığını aşağıdaki cümlelerle dile getirmişlerdir.

"O bizim müdürümüz vardı birkaç ay yaptı şimdi ayrıldı bizi bölge sergisinden önce bizi geçen yıl online toplamıştı o çok duyarlıydı. "Çok kıymetliydi sizin bu toplantıyı yapmanız, bizim farkında olmanız en azından. Mesela ilçe milli eğitimden kaymakamdan il milli eğitimden hepsinden geçen yıl başarı belgeleri geldi. Hani onun da bir önemi yok biliyoruz memuriyette ama en azından bunlar biraz hem motivasyonu arttırıyor hem de bir sonraki yıl için enerji veriyor." Ö7

"Okul idaresi çok destek çıktı, idarem çok istiyordu. Öğrencim özellikle de bu işi yapabilecek bir öğrenci seçtim. Beşinci sınıftan beri olan bir öğrencimdi. Onun faydası oldu. Öğrencinin ailesini tanıyor olmam çok işime yaradı, rahat rahat evlerine gittim, internete bağlandım, gerektiği zaman yüz yüze görüştüm, gerektiği zaman uzaktan görüşebildim. Gece yarısı bile görüşmek istediğim an itiraz etmediler. Okul idaresi tam destek verdi." Ö3

"İdarenin tam destek vermesi. Öğrencinin ailesinin desteği. O çok önemli. Şöyle düşünün sonuçta bölge finali yüz yüze olsaydı Konya ya gidecektik. Ailenin bana güvenmesi lazım. O güven olmasa olmayacaktı belki de." Ö7

"Manevi anlamda da tatmin edici şeyler olabilir bölgeye gitmemiz bile bizim açımızdan çok iyi, okul dairemiz bizi destekliyor iyi oluyor bölge sergisine katılsak da katılmasak da okul bizi destekliyor oraya gitmek de kolay değil. Bu anlamda okul müdürümüz ve okulumuz bizi çok destekler bu konuda teşekkür eder. Bunlar beni motive eder açıkçası." Ö6

Katılımcılardan bazıları ders programına proje dersi konulmasını ya da proje çalışmaları için ayrı bir zaman dilimi oluşturulmasının sürecin daha verimli ve etkili olacağını, böylece öğretmen ve öğrencilerin zaman bulamama gibi problemlerin de önüne geçileceğini belirtmişlerdir. Proje çalışmalarının eğitime entegre edilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

"Hem öğretmen açısından hem öğrenci açısından insanların araştırmaya yöneltilmesi en basitinden, çok güzel bir ürün ortaya çıkmayabilir ama bu eğitim sisteminin içerisinde bunun entegre edilmesi taraftarıyım ben açıkçası. Ya bunlar böyle tamamen bir gönüllülük esasına ya da zorunlu gönüllülük esasıyla yapılmasından ziyade eğitim sisteminin içerisine dahil edilmesi gerektiğini düşünüyorum. İşte bu araştırma projesi gibi çalışmaların bunun temelini oluşturduğunu düşünüyorum ben. Dediğim gibi bunun yarışmadan ziyade eğitime entegre edilmesi motivasyon sağlayabilir." Ö2

"Bunu ortadan kaldırmak için proje için ayrı bir zaman dilimi olsa daha iyi olur çünkü çocukları boş derslerde alıyoruz ya da bizim boş derslerimizde alıyoruz proje yaptığımız için ücret falan da almıyoruz gönüllülük esasıyla, fakat okul idaresi bunu istiyor, bunun için ayrı bir ders saati olsa daha rahat çalışırız. Projeyi nasıl olsa yapıyoruz bunu koştur koştur değil de daha sakin zamana yayarak yapsak daha rahat olur." Ö6

Çalışmaya katılan öğretmenlerden birkaçı okullarındaki deneyimli çalışma arkadaşlarının danışmanlık sürecinde çok destek olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca danışmanlık sürecinde en çok işlerine yarayan verilere örnek projelerden ulaşmışlardır. Örnek projelerin raporlarını, nasıl yapıldıklarını inceleyerek kendi danışmanlık yaptıkları projelere yön vermişlerdir.

"Diğer matematik öğretmenlerinden de yardım aldım. Bir de okulumuzun fen bilgisi öğretmeni sağ olsun bu konuda yardımcı oldu, yönlendirdi bizi. Şu şekil cümle kurarsan daha iyi olur diye. Okuldaki öğretmenler de yardımcı oldular." Ö3

"Örneklere baktım, makale okuyarak ve deneyimli arkadaşlarla birlikte bakarak, onlardan yardım alarak yaptık." Ö5

"Çözüm önerisi olarak ödül almış projelerin rapor kısımları paylaşılabilir. Raporlara ulaşamıyoruz. Örnek proje raporları daha fazla paylaşılabilir. Kendi alanımda ulaşabileceğim daha fazla örnek proje olsun isterdim." Ö5

"Daha önce yapılmış proje örneklerini incelemek yol gösterici oldu." Ö4

"Hani genellikle daha önceki projelerin ya da ödül almış veya örnek projelerin yaptıklarına ve raporlarına bakarak biraz esinlenerek ona benzer paralelinde bir şeyler yazmaya çalıştık." Ö1

Katılımcı öğretmenler maddi ve manevi ödüllerin motivasyonu arttıracağını, sonraki yıllarda bu çalışmalara katılımı devam ettireceğini ve öğrencilerin de projelere ilgilerinin artacağını düşünmektedirler. Ayrıca sergi ortamını da görmenin onlar için motive edici olduğunu belirtmişlerdir.

"Mesela ilçe milli eğitimden, kaymakamdan, il milli eğitimden hepsinden geçen yıl başarı belgeleri geldi. Hani onun da bir önemi yok biliyoruz memuriyette ama, en azından bunlar biraz hem motivasyonu arttırıyor hem de bir sonraki yıl için enerji veriyor." Ö7

"Ödül olarak kaymakam bize başarı belgesi verdi, TÜBİTAK ayrıca belge gönderdi hem bana hem öğrenciye. Bölgede derece almış olsaydık oradan maddi ödül alacaktık. Ama hani paradan daha çok daha ziyade isim yapalım, adımız duyulsun, asıl motive eden oydu. Ben kendi instagram sayfamdan da öğrencimizin adıyla paylaşınca çok sevindiler." Ö3

"Ödüller motivasyonu arttırabilir." Ö4

"Ödüllerden ve parasal kısımlardan ziyade başarı belgeleri daha çok motive ediciydi." Ö5

"Oraya gitmek, sergi ortamında bulunmak, ortamı görmek, öğrencilerin sevinci, mutluluğu, oradaki ortam heyecan vericiydi. Beni ve öğrencilerimi motive etti yani." Ö8

Katılımcı öğretmenlerden bir tanesi çözüm önerileri kapsamında kendi proje taslaklarını oluşturmanın süreçte çok kolaylık sağladığını öne sürmüştür. Proje hazırlığı aşamasında taslak oluşturmanın; projenin hedeflerini belirleme,

uygulanacak yöntem, veri toplama, analiz ve konu bütünlüğü bakımından projeyi sınırlandırma açısından kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin sunum hazırlığı ile ilgili gerekli çalışmaların yapılması ve tedbirlerin de alınması gerektiğini düşünen bir katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir.

"Öğrenci sunum yaparken kâğıda bakıp konuşan siyasetçiler gibi oldu. Bununla ilgili tedbirler alınmalı." Ö3

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada TÜBİTAK 2204-B araştırma projeleri yarışmasında danışmanlık yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanan verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin proje tecrübeleri onların danışmanlık süreçlerinde başarılı olmalarına etki etmektedir. Çalışmada öğrencilerin konu seçiminde zorluk yaşamaları, yeni bir şey bulamama veya buldukları proje konusunu somutlaştıramamaları da öğretmenlerin danışmanlık süreçlerinde öğrencileri yönlendirme noktasında problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Danışman öğretmenlerin okul idareleri tarafından projeye başvuru konusunda baskı görmeleri, projeyle ilgili alanyazın araştırmalarında güçlük yaşamaları ve projeyle ilgili alt tematik alan seçiminde de problemler yaşadıkları çalışmanın diğer sonuçlarındandır. Bu durum Tortop (2013) çalışmasında öğretmenlerin proje yarışmasına bir üst yönetici tarafından zorlanmasının motivasyonu etkilediği sonucunu desteklemektedir. Araştırmada danışmanlık yapan öğretmenlerin en zorlandıkları kısmın projenin raporlaştırılması olduğu, öğrencilerin çoğunluğunun bu konuda yetersiz olduğu da ulaşılan sonuçlardandır. Akademik dil ve yazım kurallarında öğretmenlerin bilgi eksikliği yaşadığı ve buna bağlı olarak akademik bir yazı, metin veya rapor yazımında zorlandıkları görülmektedir. Proje sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin ders yoğunluğundan projeye zaman ayıramama gibi bir durumu ortaya çıkmıştır. Bu durum Tatık ve Ayçiçek (2020) çalışmalarında elde edilen projelerin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için zamanın etkili bir şekilde kullanılması gerektiği sonucunu desteklemektedir.

Danışman öğretmenlerin yarışma sürecinde gösterdikleri özveri ve harcadıkları emeğin karşılığı olarak takdir görme, teşekkür edilme gibi manevi duyguları besleyici davranışların olmayışı da motivasyonların devamını olumsuz etkilediği sonuçlardan bir diğeridir. Ayrıca öğretmenlerin bazıları da öğrenci kaynaklı problemler yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu problemlerden bazıları öğrencilerin projeye olan ilgilerinin azalması, çalışmayı bırakmak istemeleri ve sunum becerilerinin zayıf olması olarak sıralanabilir. Ayrıca uzaktan eğitim döneminde de öğretmenlerin proje sürecini yönetmede ve sürdürmede, iletişim kurmada problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer alt problemde ise danışman öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm önerileri kendileri tarafından sunulmuş ve sistemli bir şekilde incelenmiştir. Öğretmenlerin proje eğitimine ihtiyaç duyduğu, akademisyenler tarafından uzman desteği veya proje koçluğu gibi bir uygulama bekledikleri çözüm önerilerinden bazılarıdır. Oğuz Ünver, Arabacıoğlu ve Okulu (2015), çalışmalarında öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır ve bu da çalışmayı desteklemektedir. Özel & Akyol (2016), proje yazımı, proje fikri bulma ve literatür tarama gibi konularda rehberliğe ihtiyaç duyulduğu sonucun ulaşmışlardır. Rapor yazma sürecini danışman öğretmenlerin yürüttüğünü öne süren Kurtuluş (2019), tez çalışmasında proje eğitimi alan öğretmenlerin rapor yazma sürecinde zorlanmadığı sonucuna varmıştır. Bazı öğretmenler ilgili öğrenci grubu ile çalışmanın işlerini kolaylaştırdığını dile getirirken, okul idaresinin ve öğrenci velilerinin de desteğinin motivasyonlarını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenler kendi ders yoğunlukları ve öğrencilerin ders yoğunluğu gibi problemlerle karşılaşmamak adına proje için haftalık programda ayrılmış bir zaman diliminin olmasını veya programa proje dersi eklenmesini çözüm önerisi olarak sunmuşlardır. Yine daha önceki yıllarda ödül almış matematik projelerinin tam metin raporlarına ulaşabilmeyi, maddi ve manevi ödüllerde iyileştirmeyi ve öğrencilerin sunum becerilerine katkı sağlayacak tedbirlerin alınmasını istemektedirler. Öğretmenlerden birkaçı sergi ortamının kendileri ve öğrenciler için olumlu motivasyon olduğunu dile getirmişlerdir.

Sonuç olarak matematik öğretmenlerinin danışmanlık süreçlerinde karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri alanyazında yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlikler göstermektedir. Proje tabanlı öğrenme yoluyla öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması bakımından proje yarışmalarına danışmanlık süreci oldukça önemlidir.

Öneriler

Matematik öğretmenleri proje yarışmalarına öğrenci hazırlarken danışmanlık süreçlerinde kendileri için bir yol haritası oluşturabilirler. İlgili öğrencilerden proje ekipleri kurmaları, proje yarışmalarını tanıtmaları, ödüllerden ve sergi ortamından bahsetmeleri, örnek matematik projelerini bilimsel süreçlerini de dikkate alarak öğrencilere sunmaları, öğrencilerin ilgi duydukları matematik konularını nasıl somut hale getirebileceklerine dair ipuçları öneri olarak verilebilir. Ayrıca öğrencilerin sunum becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar da proje sürecine dahil edilerek planlaması yapılabilir. Okul idareleri kendi bünyesinde proje yarışmaları düzenleyerek projeleri ödüllendirebilir. Ayrıca okullar, araştırma projeleri yarışmasına katılım gösteren ve en az bölge düzeyinde başarı gösterenleri kendi imkanları ile

ödüllendirebilir, ödülleri yarışmanın sonunu beklemeden veya sürecin başında açıklayabilir ve öğrenci-öğretmen motivasyonunu arttırılabilir.

Kaynakça

Aladağ, S. (2008). İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(2), 157-170.

Demirel, Ö., & Demirhan, C. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 48-61.

Kubinova, M., Novotna, J., & Littler, G. H. (1998). Projects and mathematical puzzles-a tool for developmentof matematical thinking. *European Research in Mathematics Education, I(*II*),* 53-63.

Kurtuluş, Ü. Ş. (2019). *Biyoloji bilim dalında TÜBİTAK araştırma projelerine katılan öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı.* Ankara.

Oğuz Ünver, A., Arabacıoğlu, S., & Okulu, H. (2015). Öğretmenlerin bu benim eserim proje yarışması rehberlik sürecine ilikşin görüşleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi 2*(2), 12-35.

Özel, M., & Akyol, C. (2016). Bu benim eserim projeleri hazırlamada karşılaşılan sorunlar, nedenleri ve çözüm önerileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 36*(1), 141-173.

Saracaloğlu, A., Özyılmaz Akamca, G., & Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(3), 241-260.

Savuran, D. (2007). *İlköğretim yedinci sınıflarda proje tabanlı öğrenme modelinin matematik başarısına tutuma ve kalıcılığa etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).

Tatık, R. Ş., & Ayçiçek, B. (2020). Bilimsel araştırma projesi (bap) yürütücülerinin proje deneyimleri üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi 15*(21), 659-685.

Tortop, H. S. (2013). Bu benim eserim bilim şenliğinin yönetici, öğretmen, öğrenci görüşleri ve fen projelerinin kalitesi odağından görünümü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 6*(12), 255-308.

Tübitak. (2021). 2204-B ortaokul öğrencileri araştırma projeleri yarışması proje rehberi. *TÜBİTAK Bideb 2204.*

Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(37), 709-718.

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

Yıldız, F. (2008). *"Oran, orantı ve yüzdeler" ünitesinin proje tabanlı öğrenme ile öğrenilmesinin matematik dersindeki başarıya ve tutuma etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Erdal KESGİN — MEB
Canan GÜVEN — MEB
Cengiz ANDİÇİ — MEB

Özet

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin okul yöneticilerinin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yöneticilerin görüşlerinin yaş, yöneticilikteki kıdem ve çalışılan okul türüne göre değişkenlik gösterip göstermediğinin saptanması araştırmanın alt amaçları olarak belirlenmiş olup, yöneticilerin görüşleri yukarıda belirtilen değişkenlere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Genel tarama modeli bu araştırmada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda işin niteliğinin "çoğunlukla", işin saygınlığı ve fiziksel şartların "orta düzeyde", kariyer ve ödül imkanlarının "orta düzeyde", maddi ve sosyal imkanların ise "az düzeyde" motivasyon sağladığı anlaşılmaktadır. Toplamda ise okul yöneticilerinin "orta düzeyde" bir motivasyon algılarının olduğu görülmektedir. Sonuçlar bize okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörlerde manevi unsurların maddi unsurlara oranla daha önemli olduğunu göstermektedir

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, motivasyon

Giriş

Problem Durumu

Okul eğitim sistemimizin en temel parçasıdır. Okul, bireyin gelecekteki yerinin belirlemede önemli bir faktördür. Okulunda başarı gösteren bir birey yaşamının her alanında başarılı olacağını düşünür ve rollerinin de ona göre üstlenmektedir (Açıkalın, 1998). Eğitim yönetiminin görevlerinden birisi de toplumun ihtiyaçlarını belirlemektir. İstenilen amaca ulaşmak için insan ve madde teminini sağlar ve aldığı çeşitli kararları uygular. Bir okulun yönetimi ise eğitim yönetiminin alt alanıdır (Taymaz, 2011). Okulun amacına uygun elindeki imkanları en verimli halde kullanmak yönetimin görevidir (Bursalıoğlu, 2011). Okul yönetiminin en temelinde amaç, paydaşlar arasında iş birliği oluşturmak ve okulu amacına uygun olarak yaşatmaktır. Okulun yöneticisi, okulu her yönden eksiklerinin gidererek eğitime hazırlayan sorumlu kişidir. Toplumsal ve siyasal öneme sahip okulların bu amaç ve hedeflere ulaşması için görevine iyi motive olmuş yöneticilere sahip olması önemlidir. Motivasyon kavramı, insanların kendilerinin bir amaç için davrandığı tutumdur. Verimli çalışmak için duyulan tatmin seviyesidir (Koçel, 2003). Motivasyon verimin artmasını amaçlar (Sevinç, 2010). Motivasyonun sağlanmadığı bir okulda problemler çıkacak ve okul belirlenen amaç ve hedeflere ulaşamayacaktır. Öncelikle okul yöneticisinin motivasyonunun yüksek olması gerekir. Kendisi motive olduktan sonra eğitimin diğer paydaşları ile hedefler belirler ve bireysel farklılıkları dikkate alarak motivasyon stratejilerini kullanabilir. Yönetim açısından motivasyon çok önemli bir kavramdır. Örgütün başarısı, çalışan insanların motivasyonuna doğrudan bağlıdır (Koçel, 2003). Bundan dolayı yöneticiler çalışanlarını motive etmek zorundadırlar (Lindner, 1998; McGee ve Filon, 1996). Motive olan bireyler işlerine sımsıkı bağlanır ve hedeflerine odaklanırlar (Naldöken, Ekinci ve Biçer, 2011). En başta bir yöneticinin iletişimi çok önemlidir. Bireyler arasında iyi bir iletişim motivasyonu da beraberinde getirir. Aslında tüm yönetim aşamalarında insanın davranışlarını etkileyen faktör iletişimdir (Kaya, 1999). Bundan dolayı bir okul müdüründe olmazsa olmaz motivasyon kaynağından biri de etkili bir iletişim becerisidir. Bireyleri motive eden unsurlar kişiden kişiye değişiklik göstermek de buda yöneticiler için sıkıntı olabilmektedir. Herkes için ayrı ayrı özelliğe sahip olmak gerekmektedir (Medcof ve Hausdurf, 1995). Bu sebeple motivasyonu artıran unsurlar herkese göre değişiklik göstermektedir. Bu her şeye bağlı olabilir. Çevreye, eğitim düzeyine vs. (Keenan, 1996). Bireylerin performansını etkileyen bir faktörde çalışma ortamı ve sosyal ilişkilerdir. Bireylerin çalışma ortamında kendilerini iyi hissetmesi her yönden kişiyi olumlu etkilemektedir. Sosyal bir çalışma ortamı bireyleri motive eder. Bunun için sosyal aktiviteler faydalı olacaktır.

Motivasyon sosyal yapıya da bağlı bir kavramdır. Bazı bireylerde ekonomik faktörler de motivasyonu etkiler. Bireyin bulunduğu ortam, inancı gibi etkenler de önemli rol oynar. (Boyett ve Boyett, 1999). Okulda yönetimlerin temel hedefi, okul örgütünü meydana getiren paydaşlar arasında işbirliği sağlamak ve okulun amacına uygun olarak yaşatmaktır. Toplumsal ve siyasal öneme sahip okulların bu amaç ve hedeflere ulaşması için görevine iyi motive olmuş yöneticilere sahip olması önemlidir. Okul yönetiminin başarısı eğitim sisteminin başarısını doğrudan etkilediğine göre okul yöneticilerin motivasyonunu etkileyen faktörlerin dikkate alınması önem arz eden bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanının amacı Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Tomarza ilçelerinde çalışan okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörleri ortaya çıkarmaktır.

Belirtilen amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1- Okul yöneticilerinin motivasyon düzeyleri nedir?

2- Okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen temel faktörler;

   a- Yaş

   b- Yöneticilikteki kıdem

   c- Okul türü değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin okul yöneticilerinin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yöneticilerin görüşlerinin yaş, yöneticilikteki kıdem ve çalışılan okul türüne göre değişkenlik gösterip göstermediğinin saptanması araştırmanın alt amaçları olarak belirlenmiş olup, yöneticilerin görüşleri yukarıda belirtilen değişkenlere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Genel tarama modeli bu araştırmada kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan meydana gelen bir evrende, evrenle ilgili genel bir yargıya ulaşmak için, evrenin tümü veya ondan alınacak örnek, örneklem ya da bir grup üzerinde yapılan tarama yöntemleridir. (Karasar, 2006).

Araştırmanın çalışma grubu, Kayseri ilinde görev yapan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir bir yolla çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya Melikgazi, Kocasinan ve Tomarza ilçelerinde görev yapan 159 okul yöneticisi katılmıştır.

Araştırmada, Gökçe'nin (2009) araştırmasında kullandığı ölçme aracı kullanılmıştır. Araç iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Ölçeğin ikinci bölümü ise 22 sorudan oluşan motivasyon ölçeği yer almaktadır. Ölçek İşin Saygınlığı, Maddi ve Sosyal İmkânlar, İşin Niteliği, Kariyer ve Ödül İmkanları, Fiziksel Şartlar olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi ölçektir. Ölçeğe ilişkin ayrıntılı açıklamalar aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Veri Toplama Aracında Yer Alan Maddelerin Ait Olduğu Faktörler

FAKTÖRLER	MADDELER
İşin Saygınlığı	13. Okuldaki yönetim kademesinden dolayı duyduğunuz saygınlık düzeyi? 14. Kurum içindeki prestij ve kurumdaki diğer personelden görülen saygı? 15. Kurum dışındaki prestij ve kurum dışındakilerden görülen saygı? 16. Okuldaki yetki ve sorumluluk? 17.Okuldaki kararlara katılma imkanınız? 20.Yönetim kademesindeki otorite ve güç düzeyiniz?
Maddi ve Sosyal İmkanlar	2.Görevinizdeki maaş ve ücret seviyesi? 3.Kurumunuzdaki diğer personele göre aldığınız ücret farklılığı? 4.Yönetim kademesindeki hukuki iş güvenceniz ve devamlılık derecesi (suç işlemedikçe)? 7.İşyerinizin maaş dışı yapılan sosyal yardımlar (lojman vb)? 8.İşyerinizde sağlanan sosyal imkanlar ve hizmetler (spor, eğlence, piknik vb)? 9.Görevinizdeki tatil ve izin durumu?

İşin Niteliği	10.Yaptığınız işi ilgi çekici bulmanız? 11.Yaptığınız işi kabul ve benimsemeniz? 12.Yaptığınız işten duyduğunuz başarı ve gurur duygusu?
Kariyer ve Ödül İmkanları	18.Yöneticilikten dolayı almış olduğunuz takdir, teşekkür ve diğer ödüller? 19.Yönetim kademesindeki takdir ve ödüllendirme adaleti (Yapığınız işlerin sonunda alacağınızı düşündünüz ödüller)? 21.Terfi edebilme imkanı? 22.Kurum içinde kişisel ilerleme ve gelişme olanakları?
Fiziksel Şartlar	1.Okulunuzun fiziksel şartları? 5.Okulunuzdaki çalışma veriminizi etkileyecek araç gereçler? 6.Görevinizdeki sağlık güvencesi?

Bu alt gruplar yani faktörler soruların benzerliklerine göre sınıflandırılmıştır. Bu alt gruplara göre çeşitli analizler yapılmıştır.

Ölçek uygulanmasında ölçek formları araştırmacı tarafından okul yöneticilerine elden dağıtılmış ve anketteki sorular cevaplandıktan sonra yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bunun için tek tek okullara gidilerek okul yöneticilerini ölçekler dağıtılmıştır. Araştırmaya katılmada gönüllülük esasına uygun olarak hareket edilmiş ve araştırmaya katılmak istemeyenlere ölçek verilmemiştir.

Veriler, elde edilen anket sonuçlarına göre SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre, frekans, yüzde, standart sapma gibi istatistiksel işlemler yanında, öğretmen görüşlerinin karşılaştırılmasında F (ANOVA) ve t-testi kullanılmıştır. Bulgular tablo ve grafik haline dönüştürüldükten sonra altlarına yorumlar yapılmıştır. Yorumlara ilişkin ölçütler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerini Yorumlama Ölçütleri

Ağırlık Puanı	Seçenekler	Puan Aralıkları	Puan Aralıklarına Denk Gelen Sonuç
1	Hiç Motive Etmiyor	1-1.79	Çok Az
2	Kısmen Motive Ediyor	1.80-2.59	Az
3	Motive Ediyor	2.60-3.39	Orta Düzeyde
4	Motivasyon Kısmen Artıyor	3.40-4.19	Çoğunlukla
5	Motivasyon Çok Artıyor	4.20-5	Çok Fazla

Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler ve bu faktörlerin okul yöneticilerinin motivasyonlarına etki dereceleri saptanmaya çalışılmıştır. 22 soruluk anket çalışmasındaki maddeler gruplandırılmış ve 5 ana başlığa ayrılmıştır. Bu başlıklar altındaki soruların verileri hesaplanarak tablolaştırılmıştır. "İşin saygınlığı", "işin niteliği", "maddi ve sosyal imkanlar", "kariyer ve ödül imkanları" ve "fiziksel şartlar" ana başlıklardır.

Öte yandan okul yöneticilerinin yaş, kıdem ve çalıştığı kuruma göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Bu kısımda örneklem grubunun demografik özelliklerine göre dağılımı frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Tablo 3.

Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

Özellikler		**N**	**%**
Yaş	25-35 yaş	47	29,6
	36-45 yaş	59	37,1
	46 yaş ve üstü	53	33,3
Yöneticilikteki Kıdem	1-10 yıl	60	37,7
	11-20 yıl	51	32,1
	21 yıl ve üstü	48	30,2
Çalışılan Okul Türü	İlkokul	50	31,4
	Ortaokul	59	37,1
	Lise	50	31,4

Araştırmaya katılanların yaş bulguları incelendiğinde 25-35 yaş arası 47 kişi (%29,6), 36-45 yaş arası 59 kişi (%37,1), 46 yaş ve üstü 53 kişi (%33,3) kişi bulunmaktadır. Bu araştırmaya katılanların 60'ı (%37,7) 1-10 yıl arası yöneticilik kıdemine sahipken, 51'i (%32,1) 11-20 yıl arası, 48'i ise (%30,2) 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdemine sahiptir. Katılımcıların 50'si (%31,4) ilkokulda, 59'u (%37,1) ortaokulda, 50'si ise (%31,4) lisede görev yapmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Etkileyen Temel Faktörlerle İlgili Veriler

Okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin okul yöneticilerinin algı düzeyleri tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.

Ölçeğin Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama ile Standart Sapması

Faktörler	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
İşin saygınlığı	159	3,24	,38
Maddi ve sosyal imkânlar	159	2,33	,38
İşin niteliği	159	3,58	,55
Kariyer ve ödül imkânları	159	2,80	,85
Fiziksel şartlar	159	3,24	,66
Tüm ölçek	159	2,96	,15

Tablo 4'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin, **okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin** algı düzeylerinin aritmetik ortalamasının $\overline{X}$=2,96 ve standart sapmasının ise *Ss*= .15 olduğu gözlenmektedir. Tablo incelendiğinde yöneticilerin algı düzeylerinde en düşük ortalamanın *''maddi ve sosyal*

imkanlar''($\overline{X}$=2,33) faktöründe olduğu görülürken en yüksek ortalamaya sahip faktörün ise *''İşin niteliği''* ($\overline{X}$=3,58) boyutu olduğu görülmektedir. Buna göre işin niteliğinin "çoğunlukla", işin saygınlığı ve fiziksel şartların "orta düzeyde", kariyer ve ödül imkanlarının "orta düzeyde", maddi ve sosyal imkanların ise "az düzeyde" motivasyon sağladığı anlaşılmaktadır. Toplamda ise "orta düzeyde" bir motivasyon algılarının olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgularına bakıldığı zaman Herzberg'in kuramına uygun olduğu görülmektedir. Herzberg hijyen faktörlerinin motivasyonu etkileyebileceğini ama tek başına yeterli olmayacağını söylemiştir. Araştırmada; fiziksel şartlar, kariyer ve ödül imkanları, maddi ve sosyal imkanlar hijyen faktörler; işin niteliği ve işin saygınlığı motive eden faktörler olarak görülmektedir**.** Bulguların Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisine de uygunluk sağladığı söylenebilir. Öztürk ve Dündar (2003)'ın araştırmasında manevi ödüller yöneticilerin çoğu tarafından ön planda tutulmuştur. Şahin (2003) araştırmasında ise yöneticiler için güdülerin önem sıralamasında başarı ve gurur duygusu, işi benimseme gibi manevi ödüller ilk sıralarda yer almaktadır. Gökçe (2009) araştırmasında "işin niteliği" en önemli faktör olarak belirtilmiştir. Onu "işin saygınlığı", "fiziksel şartlar", "kariyer ve ödül imkânları" ve "maddi ve sosyal imkanlar" takip etmiştir. Araştırmamız bu sıralamayı destekler niteliktedir.

Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Etkileyen Alt Faktörlerle İlgili Veriler

Okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen alt faktörlere ilişkin okul yöneticilerinin algı düzeyleri tablo 5'de verilmektedir.

Tablo 5.

Ölçek Maddelerinin Aritmetik Ortalaması

	$\overline{X}$
Okulunuzun fiziksel şartları (ısınma, havalandırma, aydınlatma gürültü vb)	3,21
Görevinizdeki maaş ve ücret seviyesi	2,60
Kurumunuzdaki diğer personele göre aldığınız ücret farklılığı	2,00
Yönetim kademesindeki hukuki iş güvenceniz ve devamlılık derecesi (suç işlemedikçe)	2,75
Okulunuzdaki çalışma veriminizi etkileyecek araç gereçler	3,17
Görevinizdeki sağlık güvencesi	3,36
İşyerinizin maaş dışı yapılan sosyal yardımlar (lojman vb)	1,91
İşyerinizde sağlanan sosyal imkanlar ve hizmetler (spor, eğlence, piknik vb)	2,21
Görevinizdeki tatil ve izin durumu	2,55
Yaptığınız işi ilgi çekici bulmanız	3,25
Yaptığınız işi kabul ve benimsemeniz	3,67
Yaptığınız işten duyduğunuz başarı ve gurur duygusu	3,84
Okuldaki yönetim kademesinden dolayı duyduğunuz saygınlık düzeyi	3,46
Kurum içindeki prestij ve kurumdaki diğer personelden görülen saygı	3,39
Kurum dışındaki prestij ve kurum dışındakilerden görülen saygı	3,04
Okuldaki yetki ve sorumluluk	3,04
Okuldaki kararlara katılma imkanınız	3,40

Yöneticilikten dolayı almış olduğunuz takdir, teşekkür ve diğer ödüller	3,31
Yönetim kademesindeki takdir ve ödüllendirme adaleti (Yapığınız işlerin sonunda alacağınızı düşündünüz ödüller)	2,77
Yönetim kademesindeki otorite ve güç düzeyiniz	3,13
Terfi edebilme imkanı	2,48
Kurum içinde kişisel ilerleme ve gelişme olanakları	2,65

Okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok motive eden faktörün *"Yaptığınız işten duyduğunuz başarı ve gurur duygusu"* ($\overline{X}$*=3,84)* olduğu, en az motive eden unsurun ise *"İşyerinizin maaş dışı yapılan sosyal yardımlar (lojman vb)"* ($\overline{X}$*=1,91)* olduğu anlaşılmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Okul Yöneticileri Algı Düzeylerinin Yaş Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin okul yöneticileri algı düzeylerinin yaş durumlarına göre değerlendirilmesi tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6.

Örneklemin Algı Düzeylerinin Örneklemin Yaş Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

$\overline{X}$ ve Ss Değerleri					**Anova Sonuçları**					
Faktörler	**Yaş**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Var.K.**	**K.T.**	**Sd**	**K. O**	**F**	**p**
İşin saygınlığı	25-35 yaş	47	3,19	,338	G.Arası	,286	2	,143	,942	,39
	36-45 yaş	59	3,29	,384						
	46 yaş ve üstü	53	3,22	,435	G.İçi	23,697	156	,152		
	Toplam	159	3,24	,389	Toplam	23,983	158			
Maddi ve sosyal imkanlar	25-35 yaş	47	2,30	,391	G.Arası	,227	2	,114	,761	,46
	36-45 yaş	59	2,31	,387						
	46 yaş ve üstü	53	2,38	,381	G.İçi	23,299	156	,149		
	Toplam	159	2,33	,385	Toplam	23,526	158			
İşin niteliği	25-35 yaş	47	3,61	,605	G.Arası	,074	2	,037	,117	,88
	36-45 yaş	59	3,56	,529						
	46 yaş ve üstü	53	3,57	,555	G.İçi	49,196	156	,315		
	Toplam	159	3,58	,558	Toplam	49,270	158			
	25-35 yaş	47	2,85	,908	G.Arası	,235	2	,117	,159	,85

Kariyer ve ödül imkanları	36-45 yaş	59	2,80	,884						
	46 yaş ve üstü	53	2,75	,781	G.İçi	115,061	156	,738		
	Toplam	159	2,80	,854	Toplam	115,296	158			
Fiziksel şartlar	25-35 yaş	47	3,31	,593	G.Arası	,681	2	,341		
	36-45 yaş	59	3,16	,698					,778	,46
	46 yaş ve üstü	53	3,27	,676	G.İçi	68,308	156	,438		
	Toplam	159	3,24	,660	Toplam	68,990	158			
Tüm ölçek	25-35 yaş	47	2,96	,161	G.Arası	,005	2	,003		
	36-45 yaş	59	2,95	,158					,112	,89
	46 yaş ve üstü	53	2,96	,133	G.İçi	3,588	156	,023		
	Toplam	159	2,96	,150	Toplam	3,593	158			

Okul yöneticilerinin yaşlarına göre, motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin algı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır**.** Tablo 4'te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin yaşlarına göre, motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin algı düzeyleri arasında tüm ölçekte ve alt boyutlarda anlamlı olarak farklılık bulunmamıştır F(2,156)=,89; p >.05).

Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Okul Yöneticileri Algı Düzeylerinin Yöneticilikteki Kıdem Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin okul yöneticileri algı düzeylerinin yöneticilikteki kıdem durumlarına göre değerlendirilmesi tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7.

Örneklemin Algı Düzeylerinin Örneklemin Yöneticilikteki Kıdem Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

$\bar{X}$ ve Ss Değerleri					**Anova Sonuçları**					
Faktörler	**Kıdem**	**N**	$\bar{X}$	**Ss**	**Var.K.**	**K.T.**	**Sd**	**K.O**	**F**	**p**
İşin saygınlığı	1-10 yıl	60	3,16	,398	G.Arası	,550	2	,275		
	11-20 yıl	51	3,29	,342					1,830	,16
	21 yıl üstü	48	3,28	,416	G.İçi	23,433	156	,150		
	Toplam	159	3,24	,389	Toplam	23,983	158			
Maddi ve sosyal imkanlar	1-10 yıl	60	2,35	,338	G.Arası	,859	2	,430		
	11-20 yıl	51	2,23	,420					2,958	,06

	21 yıl üstü	48	2,41	,387	G.İçi	22,667	156	,145		
	Toplam	159	2,33	,385	Toplam	23,526	158			
İşin niteliği	1-10 yıl	60	3,57	,600	G.Arası	,159	2	,079		
	11-20 yıl	51	3,62	,474					,252	,77
	21 yıl üstü	48	3,54	,593	G.İçi	49,112	156	,315		
	Toplam	159	3,58	,558	Toplam	49,270	158			
Kariyer ve ödül imkanları	1-10 yıl	60	2,86	,832	G.Arası	,385	2	,193		
	11-20 yıl	51	2,76	,897					,261	,77
	21 yıl üstü	48	2,76	,846	G.İçi	114,911	156	,737		
	Toplam	159	2,80	,854	Toplam	115,296	158			
Fiziksel şartlar	1-10 yıl	60	3,23	,583	G.Arası	,045	2	,022		
	11-20 yıl	51	3,23	,737					,051	,95
	21 yıl üstü	48	3,27	,679	G.İçi	68,945	156	,442		
	Toplam	159	3,24	,660	Toplam	68,990	158			
Tüm ölçek	1-10 yıl	60	2,95	,155	G.Arası	,047	2	,023		
	11-20 yıl	51	2,94	,161					1,032	,35
	21 yıl üstü	48	2,98	,131	G.İçi	3,546	156	,023		
	Toplam	159	2,96	,150	Toplam	3,593	158			

Okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdemlerine göre, motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin algı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır**.** Tabloda 5'te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdemlerine göre, motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin algı düzeyleri arasında tüm ölçekte ve tüm alt boyutlarda anlamlı olarak farklılık bulunmamıştır $F(2,156)=,35$; $p>.05$).

Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Okul Yöneticileri Algı Düzeylerinin Çalışılan Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi

Okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin okul yöneticileri algı düzeylerinin çalışılan okul türüne göre değerlendirilmesi tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8.

Örneklemin Algı Düzeylerinin Örneklemin Çalıştığı Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi

$\bar{X}$ ve Ss Değerleri					**Anova Sonuçları**					
Faktörler	**Okul Türü**	**N**	$\bar{X}$	**Ss**	**Var.K.**	**K.T.**	**Sd**	**K.O**	**F**	**p**
İşin saygınlığı	İlkokul	50	3,14	,445	G.Arası	,735	2	,368		
	Ortaokul	59	3,27	,348					2,467	,09
	Lise	50	3,30	,363	G.İçi	23,248	156	,149		
	Toplam	159	3,24	,389	Toplam	23,983	158			
Maddi ve sosyal imkanlar	İlkokul	50	2,36	,367	G.Arası	,048	2	,024		
	Ortaokul	59	2,33	,409					,159	,85
	Lise	50	2,31	,381	G.İçi	23,478	156	,151		
	Toplam	159	2,33	,385	Toplam	23,526	158			
İşin niteliği	İlkokul	50	3,59	,472	G.Arası	,258	2	,129		
	Ortaokul	59	3,53	,619					,410	,66
	Lise	50	3,63	,568	G.İçi	49,013	156	,314		
	Toplam	159	3,58	,558	Toplam	49,270	158			
Kariyer ve ödül imkanları	İlkokul	50	2,95	,891	G.Arası	1,781	2	,891		
	Ortaokul	59	2,76	,787					1,224	,29
	Lise	50	2,70	,887	G.İçi	113,514	156	,728		
	Toplam	159	2,80	,854	Toplam	115,296	158			
Fiziksel şartlar	İlkokul	50	3,21	,672	G.Arası	,140	2	,070		
	Ortaokul	59	3,28	,713					,158	,85
	Lise	50	3,23	,591	G.İçi	68,850	156	,441		
	Toplam	159	3,24	,660	Toplam	68,990	158			
Tüm ölçek	İlkokul	50	2,96	,130	G.Arası	,001	2	,001		
	Ortaokul	59	2,96	,138					,024	,97
	Lise	50	2,96	,1831	G.İçi	3,592	156	,023		
	Toplam	159	2,96	,150	Toplam	3,593	158			

Okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre, motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin algı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olması nedeniyle tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır**.** Tablo 6'da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türlerine göre, motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin algı düzeyleri arasında tüm ölçekte ve tüm alt boyutlarda anlamlı olarak farklılık bulunmamıştır F(2,156)=,97; p>.05).

Araştırmamız sonuçları incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin, okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin algı düzeylerinin "orta düzeyde" olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucumuz temel faktörler bazında incelendiğinde; işin niteliğinin "çoğunlukla", işin saygınlığı ve fiziksel şartların "orta düzeyde", kariyer ve ödül imkanlarının "orta düzeyde", maddi ve sosyal imkanların ise "az düzeyde" motivasyon sağladığı anlaşılmaktadır. Toplamda ise okul yöneticilerinin "orta düzeyde" bir motivasyon algılarının olduğu anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen alt faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip *"Yaptığınız işten duyduğunuz başarı ve gurur duygusu"* alt faktörünün okul yöneticilerini çok fazla motive ettiği, en düşük ortalamaya sahip *"İşyerinizin maaş dışı yapılan sosyal yardımlar (lojman vb)"* alt faktörünün ise okul yöneticilerini az düzeyde motive ettiği ortaya çıkmaktadır.

Sonuçlara baktığımızda okul yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörlerde manevi unsurların maddi unsurlara oranla daha önemli olduğu gözükmektedir. Çıkan sonuçlar konu ile alakalı yapılmış olan önceki araştırmaları destekler niteliktedir.

Sonuçları değişkenler açısından incelediğimizde:

1. Okul yöneticilerinin yaşlarına göre, motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin algı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır**.** Tablo 6'da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin yaşlarına göre, motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin algı düzeyleri arasında tüm ölçekte ve tüm alt boyutlarda anlamlı olarak farklılık bulunmamıştır F(2,156)=,89; p >.05).
2. Okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdemlerine göre, motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin algı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır**.** Tabloda 7'de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdemlerine göre, motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin algı düzeyleri arasında tüm ölçekte ve tüm alt boyutlarda anlamlı olarak farklılık bulunmamıştır F(2,156)=,35; p>.05).
3. Okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre, motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin algı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olması nedeniyle tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır**.** Tablo 8'de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türlerine göre, motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin algı düzeyleri arasında tüm ölçekte ve tüm alt boyutlarda anlamlı olarak farklılık bulunmamıştır F(2,156)=,97; p>.05).

Öneriler

1. Okul yöneticilerinin maddi ve sosyal imkanlarını artıracak yasal düzenlemeler yapılmalı.
2. Okul yöneticilerinin daha üst kademelere terfi edebilmesini sağlayacak yasal düzenlemeler yapılmalı.
3. Okul yöneticilerinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak hizmet içi eğitim imkanları sağlanmalı.
4. Eğitim sisteminin temelini oluşturan okul örgütlerinin etkili yönetimi okulların amaçlarına ulaşmasında önemli bir unsur olduğuna göre bu görevleri yerine getiren insanlara yani okul yöneticilerine gerekli değerin verilmesi ve gereken toplumsal önemin gösterilmesi gerekmektedir.
5. Okul yöneticilerinin başarıya motive olmaları için başarıları üst yönetimlerce görülebilmeli ve farklı ödüllendirme sistemleriyle desteklenmeli.
6. Eğitim çalışanlarının tamamında eğitim konusunda ortak amaç noktasında paylaşılan vizyon çalışmaları yapılabilir.
7. Okul müdürlerinin kişisel motivasyon seviyeleriyle okulun başarı seviyesi arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği,* Ankara: Pegem.

Boyett, J. H., J. T. Boyett (1999). Four essentials for motivating employees in a changing environment, *Innovative Leader, 8* (10), 45-51.

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gökçe, A. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörler*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilgi Yayıncılık.

Keenan, K. (1996). *Motivasyon.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Lindner, J.R. (1998). Understanding employee motivation, *Journal of Extension, 36 (*3), pp.28-43.

Mcgee, M. K., Filon, M. (1996). If you want workers to be more productive, energize them, *Information Week***,** 574, 90.

Medcof, J.W., Hausdorf, P.A. (1995). Instruments to measure opportunities to satisfy needs and degree of satisfaction of needs in the workplace, *Journal of Occupation and Organizatinal Psychology, 68* (3), 193-199.

Naldöken, Ü., Ekinci, H. ve Biçer, B. E. (2011). Bir devlet hastanesinde ek ödeme yapılmasının iş gören motivasyonu üzerindeki etkileri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(2), 283-295.

Öztürk, Z. ve Dündar, H.(2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C.Ü. İksadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 52-55.

Sevinç, H. (2010) Kamu çalışanlarının motivasyonunda kullanılan araçlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 1307-9581.

Şahin, A. (2003). *Türk kamu ve özel kesim yöneticilerinin motivasyon durumu: kavramsal ve ampirik bir çalışma (Konya örneği).* Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi.* Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetimin Tarihsel Sürecine Bakış

Sema ACAR
MEB

Bilge PEKER
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Özet

Bir sistemin amaçlarına ne ölçüde ulaşabildiğini belirlemede etkili olan mekanizma denetim sistemidir. Etkili ve yeterli bir denetim mekanizmasına sahip olmayan bir örgütün çöküşü kaçınılmazdır. Bu kapsamda bir örgüt olan eğitim sistemi içerisinde de denetim olmazsa olmaz öneme sahip bir faktördür. Ülkelerin eğitim denetim sistemleri aynı amaçları taşımalarına rağmen gelişmişliklerine göre farklılıklar göstermektedir. Bunun yanı sıra toplumun her kesiminde yaşanan baş döndürücü gelişmeler eğitim öğretimin amaçlarını, öğrenme öğretme süreçlerini öğretmen yeterliliklerini değiştirmektedir. Bu kapsamda denetimin de geçmişten günümüze değişikliklere uğraması kaçınılmazdır. Bu sebeple bu çalışmanın amacı Türk Milli Eğitim Sisteminde denetimin tarihsel sürecini Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olarak incelemektir. Böylece denetimin tarihsel süreç içerisinde nasıl bir değişim gösterdiğinin incelenerek alan yazına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma mevcut bir durumun incelenmesine dayanmaktadır. Dolayısıyla araştırma nitel araştırma tekniği ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenine uygun olarak nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Türk Milli Eğitim Sisteminde denetimin tarihsel süreci ile ilgili hazırlanan araştırmalar incelenerek bu çalışma hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda denetimin tarihsel süreci incelendiğinde denetim sisteminin tarihsel süreç boyunca pek çok değişikliğe uğradığı söylenilebilir. Denetimin Osmanlı tarihinden itibaren eğitim sistemi içerisinde hep var olduğu, denetmenlerin ise farklı isim ve unvanlarla günümüze kadar sürekli olarak varlıklarını devam ettirdikleri ve devam ettirmeleri gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Tarihsel süreç, eğitim sistemi, eğitim denetimi, teftiş, müfettiş

Giriş

Eğitim bireylerin gelişimi ve toplumların kalkınması üzerinde olmazsa olmaz öneme sahiptir. Bir toplumun hayatta kalabilmesi, varlığını sürdürebilmesi ancak ve ancak o toplumun eğitimli insanları ile mümkündür. Buna en güzel örnek İkinci Dünya Savaşı sonrasında harabe haline gelen Japonya ve Almanya'nın kısa sürede tekrar büyük güçler haline gelebilmelerinin temelinin iyi yetiştirilmiş insan kaynağı olması verilebilir. Bugün de gelişmiş ülkelere baktığımız zaman eğitim sistemlerinin ön planda olduğu görülmektedir.

Eğitim kurumlarının bir örgüt olmasının sonucu olarak bu kurumlarda çeşitli nitelik ve nicelik de personelin çalıştırılması, araç-gereçlerin sağlanması ile binaların inşası gerekli olmaya başlamıştır. Buna ek olarak eğitim kurumlarının yönetimi ve denetimi ortaya çıkarak denetim önemli bir konu olmaya başlamıştır (Buluç, 1997). Dolayısıyla bir ülkede eğitim öğretimin sorunsuz bir şekilde ilerlemesi için önem kazanan kavram denetimdir. Çünkü bir sistemin amaçlarına ne ölçüde ulaşabildiğini belirlemede etkili olan mekanizma denetim sistemidir. Denetim, bir kurum ya da kuruluşun, işleyişi ve çıktılarının önceden belirlenen ilkelere uygunluğunun araştırma, sorgulama, gözlemleme gibi yöntemlerle belirlenmesi ve ulaşılan bulguların nesnel ve sistematik bir şekilde değerlendirilerek ilgililere iletilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Köse, 2007). Bir başka tanımda denetim, kamunun ve kurumun faydası gözetilerek bu doğrultuda insan davranışlarını kontrol etme sürecidir (Taymaz, 1997). Hovde (2010) yapmış olduğu tanımda denetimi, değerlendirme sonuçlarının değerlendirilen kişileri bilgilendirmek ve onları yönlendirmek için bireylere ve kurumlara düzenli aralıklarla yapılan gözetim şeklinde ifade etmektedir. Başaran (2006) ise denetimin evrensel olduğunu; amacına, türüne ve kuruluşuna bakılmaksızın bütün örgütlerde bir denetim sürecinin var olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla denetimin örgütler için bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Eğitim öğretim uygulamaları genel olarak sınıflarda gerçekleşir. Eğitim öğretim sürecinin uygulayıcıları olan öğretmenler genellikle yapılanları üst yönetim noktasından göremeyebilirler. Dolayısıyla önemli sayılacak bazı faktörleri göremeyebilirler. İşte tam da bu sebeple denetim, öğretmenlere etkili bir eğitim-öğretim süreci noktasında dönüt vererek onların profesyonel gelişim sağlamalarına fayda sağlayabilir (Wanzare ve Costa, 2000). Bu kapsamda denetimin öğretmenler için sağladığı faydalar göz ardı edilemez.

Denetim kavramının birden fazla açılımı vardır. Yapılacak olanla, yapılan arasındaki ayrılığı ortaya koymak kontrol anlamına gelmekte iken; çalışma ve etkinliklerin yeniden incelenmesi revizyon anlamına gelir. Belirli aralıklarla yapılan değerlendirmeler sonucunda uygulamaların yasalara uygun yapılıp yapılmadığını belirlemek teftiş; daha önceden belirlenmiş olan ölçütlerle elde edilen sonuçların karşılaştırılması ise değerlendirme anlamına gelmektedir (Aksoy, 2006;

Gönülaçar, 2007; Taymaz, 2010). Denetim, farklı teknikler içerdiğinden bazı ilkeler ışığında yapılmalıdır (Çetin, 2020). Bahsedilen ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır (Taymaz, 2013):

1. Denetim planlı bir etkinliktir.
2. Denetim, geliştirilmiş liderlik esasına dayanır. Denetim süreci yöneticiler ile birlikte hareket edildiğinde müşterek bir yapı haline gelir.
3. Denetim, kuruluşun hedef ve işlevlerinin ilgisi ile önem kazanır.
4. Denetim süreci, oluşturulan ve devam ettirilen etkiler ile doğrudan ilişkilidir.
5. Denetim, denetmenlerin yanında ilgililerce de benimsendiği oranda başarıya ulaşır.

Denetim eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Denetimin amacı, yapılan çalışmaların istenen ölçüde yapılıp yapılmadığını incelemek ve verimi artırmak için yapılabilecekler konusunda ilgililere öneriler vermek ve kurumda çalışanların gelişmesi ve yetişmesi için yönlendirmektir (Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş, 2016). Bu amaçla örgütlerin işleyişi planlı ve programlı olarak sürekli olarak izlenir, noksan yönleri belirlenip tamamlanarak, yapılan yanlışların tekrarlanması önlenir. Ayrıca daha sağlıklı ve verimli bir örgüt işleyişi oluşturulmak için uğraşılır (Aydın, 2000). Rizzo (2004) teftişi bir kusur arama süreci olarak görmeyip öğretmeni mesleki ve kişisel olarak geliştiren bir süreç olarak değerlendirmektedir. Denetime bu şekilde bakmak denetlenen kişiler için güven verici bir durum olmaktadır.

Her kurum belirli bir amaç uğruna kurulmuştur. Kurumların amaçlarının gerçekleşmesi, kaynaklarını etkili biçimde kullanmasına bağlıdır. Bu sebeple kurumların yaptıklarının sürekli denetim altında tutulması gerekmektedir. Denetim bu sebeple önemli bir süreçtir (Çiçek Sağlam, 2013). Bundan dolayıdır ki Türk Milli Eğitim Sisteminde denetim hem Cumhuriyet öncesi hem de Cumhuriyet sonrası dönemde eğitim sistemi içerisinde hep var olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Ülkelerin eğitim denetim sistemleri aynı amaçları taşımalarına rağmen gelişmişliklerine göre farklılıklar göstermektedir. Bunun yanı sıra toplumun her kesiminde yaşanan baş döndürücü gelişmeler eğitim öğretimin amaçlarını, öğrenme öğretme süreçlerini öğretmen yeterliliklerini değiştirmektedir. Bu kapsamda denetimin de geçmişten günümüze değişikliklere uğraması kaçınılmazdır. Bu sebeple çalışmanın amacı Türk Milli Eğitim Sisteminde denetimin tarihsel sürecini Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olarak incelemek şeklinde belirlenmiştir. Böylece denetimin tarihsel süreç içerisinde nasıl bir değişim gösterdiğinin incelenerek alan yazına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı Türk Milli Eğitim Sisteminde denetimin tarihsel sürecini Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olarak incelemek şeklinde belirlenmiştir. Araştırma mevcut bir durumun incelenmesine dayanmaktadır. Dolayısıyla araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmanın seçilmesinin sebebi eğitim sistemi içerisinde denetimin tarihsel sürecini bütüncül olarak incelemektir. Çünkü nitel araştırmaların amacı, algıları ve olayları doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada nitel araştırma desenine uygun olarak nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen kavram veya olguların, konu hakkında bilgi içeren yazılı belgelerden elde edilen verilerle incelenmesini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu yöntemin uygulanması beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve kullanma şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli teknikler kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirliğini artırmak adına, dışarıdan bir uzmanın ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ilk verilerle uygunluk derecesine bakarak bir değerlendirme yapması olarak nitelendirilen "teyit incelemesi" stratejisinden (Yıldırım ve Şimşek, 2005) yararlanılmıştır. Meslektaş teyidi; verilerin karşılaştırılarak uyumunun ortaya çıkarılmasını hedefler. Uzman incelemesi ise araştırma sürecine eleştirel gözle bakan ve araştırmacıya geribildirimde bulunan uzman görüşünü belirtmektedir (Creswell, 2003). Bu çalışmada uzman incelemesi ve meslektaş teyidi ile verilerin iç geçerliliği (inandırıcılık) sağlanmıştır.

Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetimin Tarihsel Süreci

Türk Milli Eğitim Sisteminde denetim sürecinin tarihsel gelişimini iki döneme ayırarak Cumhuriyet öncesi dönem ve Cumhuriyet dönemi şeklinde incelemek mümkündür.

Cumhuriyet Öncesi Dönem

Türk milli eğitim sisteminde denetim, Osmanlı'nın ilk dönemlerinden itibaren yerini almıştır. Denetimin hangi tarihte başladığı ve bunun için görevlendirilen kişilere verilen unvanlar kesin olarak bilinmemekle birlikte (Taymaz, 1997) Osmanlı medreseleri kendi içerisinde öğrenci alımı, asayişin sağlanması, eğitim öğretim ve denetim işlerinde özerk bir yapıya sahiptir. Ayrıca merkezi otoritenin vereceği izin ile bu medreselerin denetlendiği bilgisine ulaşılmaktadır (Ulusoy, 2007). Dolayısıyla denetime Osmanlı'nın ilk dönemlerinden itibaren önem verildiği söylenebilir.

Fatih Sultan Mehmet döneminde ise ilk denetim organı olarak nitelendirilebilecek "Bakı Kulu" isminde bir kurum kurulmuştur. Fatih Sultan Mehmet'in çeşitli haklar verdiği bu kurum tüm denetim işlerinden sorumlu olarak görevlendirilmiştir (Yaman, 2008). Denetim için bir kurum kurulmuş olması ilgi çekicidir.

Denetim kavram olarak Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk defa II. Mahmut döneminde yer almıştır. II. Mahmut dönemi Osmanlı Devleti'nde eğitim alanında önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönem rüştiye mekteplerinin açılmaya başlandığı dönemdir. Başlangıçta eğitimde, denetimle ilgili nazır, noktacı ve mütevelli unvanlı görevliler bulunmakta idi. Daha sonraları farklı nitelikte mekteplerin açılması ile bu görevlilerin isimleri ve görevleri de değişmiştir. Bu görevliler vakıf çalışanları olup, eğitimin maarif nezaretine devrinden sonra değişiklikler meydana gelmiştir (Taşer, 2010). Denetim kavramı ilk kez 1838 senesinde kurulan "Meclis-i Umur-ı Nâfia" tarafından aynı sene uygulamaya konulan Rüştiye Mekteplerinin açılmasına ilişkin mahalle mektepleri hakkında hazırlanan yazıda yer almıştır. Bu yazıda okullarda var olan öğretim eksikliklerinin giderilmesi, öğretmenlerin mesleki kabiliyetlerinin geliştirilmesi amacı ile görevlendirilen memurlar aracılığıyla denetlenmeleri istenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022). Böylece denetmenler eğitim kurumlarında yerini almaya başlamıştır.

Maarif-i Umumiye'nin gösterdiği sebep ile 1846 yılında Esat Efendi başkanlığında Mekâtib-i Umumiye Nezareti kurulmuştur. Bu nezaret icra organı durumunda olup, yetki sahası sıbyan ve rüşdiye okulları ile sınırlı tutulmuştur. Bundan dolayı bu kurum merkezi maarif teşkilatının kuruluşuna doğru atılmış önemli bir girişim olarak görülmektedir (Kodaman, 1980). Dolayısıyla denetime yönelik girişimlerin artmaya başladığı söylenebilir.

1846 senesinde Mekteb-i Umumiye Nezaretine bağlı olarak "Mekteb-i Sıbyaniye Muinliği" ve "Mekteb-i Rüşdiye Muinliği" adıyla iki birim kurularak, denetim görevini üstlenecek memurlar atanmıştır (Taymaz, 1997). Yine aynı sene "Sıbyan Mektebi Hocalarına İta Olunacak Talimat" isimli yönetmelikle ilk kez "Mekatib-i Muin" ifadesiyle ilkokul müfettişliğinden söz edilmektedir (Kale, 1995; aktaran Ece, 2007). Muin kelimesi yönlendiren yardım eden anlamında kullanılmıştır.

1862 tarihinden itibaren okullaşma oranının artması ile birlikte denetimin esasları belirlenmiştir. İlk kez Rüşdiye ve Sıbyan okullarını denetlemek üzere görevlendirilen memurlara müfettiş denmiştir. Bu müfettişler merkez ve taşra okullarının denetimi ile görevlendirilmiştir (Sağlamer, 1985; Taymaz, 1997). Bu tarihten 1908'e kadar denetimin bir sistem olması üzerine çabalar görülmektedir (Öz, 2003). Yani denetimin farklı bir boyuta evrilmeye başladığı söylenebilir.

1869 yılında "Maarif-i Umumiye Nizamnamesine" göre "Maarif-i Umumiye Nezaretine" bağlı olarak "Vilayet Maarif Meclisleri" kurulmuştur. Denetimin yönetsel anlamda bir zorunluluk olduğu bu belgede açıklanmıştır (Çelebi ve Asan, 2016). Bu belgenin gerekçesinde eğitimin noksanlığı ve denetimsizliğinin sebep olduğu iki engelden bahsedilmiştir. Bu engellerden ilki ekonomide var olan potansiyelin gerektiği gibi kullanılamamasıdır. İkincisi ise rüştiye türü okulların sürekli denetim altında bulundurulmamasından dolayı mezunların gerekli eğitimi yeterli şekilde alamamaları ve mezuniyet sonrasında dahil oldukları bürokraside ya verimsiz kaldıkları ya da zararlı olabileceklerinden bahsedilmektedir (Somel, 2015). Ayrıca bu belge sayesinde denetim Bakanlığın resmi görevi haline gelmiştir (Taşer, 2010). Böylece Türk eğitim tarihinde teftiş kavramı çağdaş anlamda kullanılmakla birlikte, sistemin hiyerarşik düzeninde de yer almaya başlamıştır (MEB, 2022). Bu ise denetim adına önemli bir gelişmedir.

1875 tarihinde hazırlanan bir nizamname ile müfettişlerin öğretmenlere rehberlik etmesi ön plana çıkmıştır. Bunun yanı sıra nizamnamede rüşdiyelerde denetim defterinin bulundurulması ve bu defterlere müfettişlerin öğretim ve yönetime yönelik gözlemlerinin yazılması, defterin okul müdürlüklerince saklanması ve gerektiği zaman müfettişlere verilmesine yer verilmiştir (Taymaz, 1997). Bu aşamada artık denetim ile ilgili yapılanların kayıt altına alındığı söylenebilir.

Eğitim tarihimizde denetim ile ilgili bilinen en eski belgelerden biri 1876'da Meclis-i Maarif tarafından yayınlanan bir talimattır. Bu belgede; "Çeşitli bölgelerdeki okulları teftiş için kimlerin görevli oldukları belirtildikten sonra, bu zatlar mektepleri haftada bir kez aşağıdaki konularda teftiş edeceklerdir. Öğretmenler, müstahdem ve öğrenciler düzenli olarak okula devam ediyorlar mı? Öğrenciler iyi eğitiliyor mu? Mekteplere yabancı kişilerin girmemesine dikkat ediliyor mu? Öğrencilerin okul dışında edepsizlik yapmamalarına dikkat ediliyor mu? Her gün öğrencilere dersleri tahtaya yazdırılarak isticvab edilmelerine riayet ediliyor mu? Resmen belirlenen ders ve kitaplardan başkalarının okutulmasının yasak olduğu halde, buna uyuluyor mu? Öğretmenler usulüne uygun olarak öğretim yapıyorlar ve içlerinde yeteneksiz olanlar var mı? Öğrencilerin akşam evlerine gruplar halinde ve edepli gitmelerine, kimseye sarkıntılık etmeme ve laf atmamalarına dikkat ediliyor mu? (Bu son noktanın sağlanması için öğretmenler her gün derslerden sonra öğrencilere nasihatlerde bulunacak, hiç olmazsa haftada bir kere bevvab ya da bir öğretmen çocukların arkası sıra gidecektir.)" denilmektedir (Akyüz, 1989). Bu belge ile denetimin nasıl olması gerektiğinin açıklandığı söylenebilir.

1879 tarihinde "Maarif-i Umumiye" merkezinde İstanbul, Anadolu yakası ve Rumeli yakası müfettişliği olmak üzere üç "Mekatib-i Umumiye (genel okullar)" müfettişi bulunmaktadır. Ayrıca bu müfettişlerin görev ve yetkileri belirlenmiştir. Bu durum, maarifte denetimin değerinin anlaşıldığını ve merkeziyetçilik fikrinin geliştiğini göstermektedir (İçlek, 2013). Merkeziyetçilik fikrinin oluşması denetim için önemli bir gelişmedir.

1881 tarihinde Merkez ile Taşra Teşkilâtı arasındaki kopukluğun ciddi bir sorun olduğu anlaşılmıştır. Bu sebeple Taşra-Merkez arasında iletişimi sağlamak için Nezaret'teki müfettiş sayısı arttırılmıştır. 1882'de ise "Encümen-i Teftiş (teftiş komisyonu) ve Muayene Heyeti" kurularak denetimle ilgili yapı güçlendirilmiştir. Aynı sene "Mekatib-i Âliye Müfettişliği (yükseköğretim müfettişliği)" kurularak ilk ve orta öğretim kurumlarından sonra yükseköğretim kurumlarının da denetlenmesi kararı alınmıştır (Coşkun, 1984). Dolayısıyla denetim, eğitimin tüm kademelerinde yerini almaya başlamıştır.

1884'de "Mekatib-i Rüşdiye", "Mekatib-i İdadiye" ve kütüphaneler müfettişleri bulunmaktadır. 1886 tarihli devlet salnamesinde "Maarif-i Umumiye Nezareti" müfettişlerinden ayrı olarak "Mekatib-i Aliye", "Mekatib-i Rüşdiye" ve "Mekatib-i Sıbyaniye" daireleri içerisinde yer aldıkları görülmüştür. 1894'de vilayet merkezlerine müfettişler görevlendirilmeye başlanmıştır. Bu tarihte "Rumeli Vilayeti Şahanesi Maarif Müfettişi" adıyla bir müfettişlik daha ilave edilmiştir (Su, 1974). Bu dönemde müfettişlerin sayıları artırılmaya başlanmıştır.

1896'da "Encümen-i Teftiş ve Muayene Heyetinin" üstünde ve Maarif Nazırına bağlı olmak üzere padişahın isteğiyle "Tetkik-i Müellefât (okutulacak kitapları inceleyecek bir komisyon)" kurulmuştur. Ayrıca aynı senenin 13 Aralık tarihinde "Vilâyet Maarif Müdürlerinin Vazifeleri"ni belirten yönetmelik ilan edilerek denetimle ilgili "Bütün okulların teftişi ve zararlı neşriyata meydan vermemek ve gayr-i müslim ve ecnebi mekteplerinde; ruhsatlarının olup olmadığı, tedrisatın talimatnameye uygunluğu, hocaların diplomaları, kitap dışında tedrisat ve telkinatın yapılıp yapılmadığı, ders saatlerinin durumu gibi hususların teftişi" gibi konulara yer verilmiştir (Coşkun, 1984). Böylece teftişte önemli konular ele alınmıştır.

Denetim konusu 1908 yılında II. Meşrutiyetin ilanı ile birlikte gündeme gelen en önemli meselelerden biri olmuştur. Bu dönemde denetimin genel amacı Devlet adına azınlık okullarının eğitim ve öğretim faaliyetlerini denetlemektir (Buluç, 1997). Yine bu dönemde bütün denetim hizmetleri "Memurin-i Teftişiye Dairesi" ismi altında toplanmıştır (Öz, 2003). Bu dairenin müfettişlik kadrolarında; "Mekatib-i Aliyye" ve "Mekatib-i Hususiye Müfettişleri", "Mekatib-i İdadiye Müfettişi", altı tane "Zükur Mekatib-i Rüşdiye Müfettişi (Erkek ortaokul müfettişi)", üç tane "İnas Mekatib-i Rüşdiye Müfettişi (Kız ortaokul müfettişi)", iki tane "Mekatib-i İptidaiye müfettişi", "İnas Mekatib-i İptidaiye müfettişi" üç tane kütüphaneler müfettişi, "Matbaalar ve Mekatib-i Rumiye Müfettişi", "Mekatib-i Gayri Müslime ve Ecnebiye Müfettişliği" kadroları bulunmaktaydı (MEB, 1977). Bu dönemde de müfettiş kadroları artırılmaya devam edilmiştir.

1910 yılında "Mekatib-i İptidaiye Müfettişlerinin Vezaifine Müteallik Talimat" isimli belge yürürlüğe konulmuştur. Bu belge ilköğretim müfettişlerinin görev ve yetki alanlarını belirleyen ilk yönetmeliktir (Aydın, 1986). Bu yönetmelik ile denetim konusunda öncelikle okul binalarının, demirbaş eşyaların, öğretim araç ve gereçleri ile öğretmenin denetimi bulunmaktadır. Yönetmelikte ayrıca müfettişlerin görevi olarak Meclis-i Kebire-i Maarif'in onay vermediği kitapların okutulmasının engellenmesi de yer almıştır (Aydın, 1986). Dolayısıyla bu belgede denetim ile ilgili önemli bilgilere yer verilmiştir.

1911 yılında yürürlüğe konan "Maarif-i Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı Hakkındaki Nizamname" ile merkez hizmetleri, idare ve teftiş olarak ikiye ayrılmıştır. Bu nizamnamede müfettişlerin "Orta dereceli ve yüksekokullarda görev almış olması ve Türk Dili, Arap Dili, Matematik, Felsefe, Tabiat, Tarih, Coğrafya, Öğretim Bilgisi ve Özel Eğitim Öğretmenleri arasından seçilecek olması" yer almıştır. Bunun yanı sıra bir mimar ve tıp doktorunun da müfettişlere dâhil edilmesi öngörülmüştür (Unat, 1964; aktaran Taymaz, 1997). Yani müfettişlik için bazı şartlara yer verildiği söylenebilir.

1912 yılında sürekli bir denetimi amaçlayan dönemin Maarif Bakanı Emrullah Efendi tarafından "Müfettiş-i Umumilik" ismiyle kurulan yeni birim ile müfettişlerin görevleri 8 maddelik bir yönerge ile açıklanmıştır (Ergün, 1996). Bu belge de müfettişlerin görevlerini açıklayan belgelerden biridir.

1913 yılında hazırlanan "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatı" (Geçici İlköğretim Yasası) ile ilkokullarda denetimin ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması gerektiği belirlenmiştir (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013). Dolayısıyla bu belge ile ilkokullar için denetim ele alınmıştır.

1914 yılında hazırlanan "Tedrisat-ı İptidaiyye Müfettişlerinin Vezaifine Dair Talimatname" ile müfettişliğin ciddi bir denetim kurumu haline gelmesi sağlanmıştır. Bu talimatname ile vilayetlerde, müstakil sancaklarda, il ve ilçelerde denetimin teşkilatlandırılması sağlanmıştır (Aytekin, 1991). Bu belgede müfettişlerin görevleri, "Her türlü genel ve özel iptidaiye okullarının genel durumunu ve talim ve terbiye ile ilgili çalışmalarını denetlemek, bölgesinde zorunlu tahsilin ne dereceye kadar sağlandığını varsa devamsızlık nedenlerini mahalli mülki amirlerle işbirliği içerisinde gidermeye çalışmak, Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı (geçici ilköğretim kanunu) gereğince toplanan Mekatib-i İptidaiyye mesarif-i mecburiyesinin düzenli olarak toplanmasını kontrol etmek, eğitimin programlara ve kanunlara uygun olarak yapılmasını sağlamak, okul araç- gereçlerinin ve öğretmenlerin ders ve ahlaki durumlarını incelemektir." olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu talimatname ile müfettişlerle hiçbir şekilde başka bir görev verilemeyeceği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra müfettişler memur oldukları il ya da ilçenin maarif encümeninin tabii üyesidir ve mahalli mülki amirlerine bağlı olmakla beraber uygulamada vilayet veya müstakil sancak maarif müdürüne karşı sorumludurlar. Görevleri ile ilgili olarak mahalli mülki amirleri tarafından verilen işlere bakmakla ve bu husustaki uygulamadan maarif müdüriyetini

haberdar etmekle yükümlüdürler. Denetimleri sonucunda eğitim derecesini, okulun ihtiyaçlarını ve durumunu, programın uygulanışını, öğretmenin başarısını ve ahlaki durumunu kontrol ederek gelecek sene yapılacak hususların neler olduğu konusunda görüş ve düşüncelerini hazırlayacakları raporda bildirmekle mükelleflerdir (Aytekin, 1991). Dolayısıyla denetimin kurumu geliştirme işlevi açıkça görülmektedir.

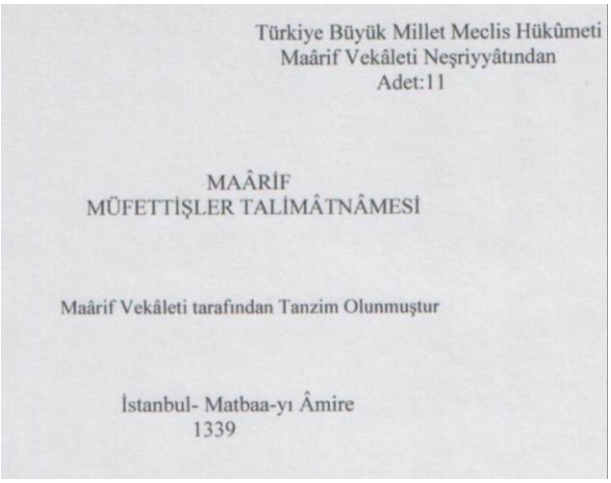
1914 yönetmeliğinde müfettişlerin öğretmenlere rehberlik etmesi, eğitim ve öğrenim alanlarında eksiklikler varsa tamamlanması, rehberlik ederken, direktif verirken duyarlı olmaları gerektiği yer almaktadır. Müfettişlik görevinin, öğretmenin onurunu zedelemeden yerine getirilmesi gerektiği belirtilmekte, öğretmenlerin eksikleri üzerinde durulurken bireysel ilişkiler tercih edilmektedir (Aydın, 1986). Böylece denetim bir nevi öğretmenlere rehberlik etme şekline bürünmüş ve bu yapılırken insan ilişkilerinin önemi üzerinde durulmuştur.

Denetim sistemi Osmanlı'nın tarihi boyunca, çeşitli yeniliklerle gelişerek yaklaşık 3 yüzyıla yayılmıştır. Bu süreç boyunca tıpkı günümüzde de olduğu gibi farklı etnik gruplar, bürokratların kişisel tercihleri veya başka alanlara katkı sunma ihtiyaçları ve birbirinden farklı ideolojiler denetim sistemini farklı doğrultulara kaydırmış olsa da günümüzde bilinen şekilde çağdaş bir denetim amaçlanmış (Çetin, 2020) ve bu büyük ölçüde de sağlanmıştır.

Cumhuriyet Dönemi

1923 tarihinde yürürlüğe konulan "İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine İlişkin Yönetmelik" Cumhuriyet döneminde denetimle ilgili olarak yapılan ilk çalışmadır (Buluç, 1997). Bu yönetmelik ile müfettişlik makamının kuruluşu, müfettişlerin görev ve yetkileri ile denetim temelleri açıklanmıştır. Aynı sene on müfettiş ve bir teftiş heyeti müdüründen oluşan bir Teftiş Kurulu kurulmuştur (Çelebi ve Asan, 2016). Yine aynı seneden itibaren, o güne kadar müdürlüğün bir parçası olarak adlandırılan teftiş heyeti, "Maarif Vekâleti Heyet-i Teftişiye Risâleti" olarak anılmaya başlanmıştır. Böylece Türk Eğitim tarihinde müstakil bir teftiş kurulunun görev tanımı yapılmıştır. Bu kurul günümüzde bilinen ismiyle "Teftiş Kurulu Başkanlığı" olarak görevini sürdürmektedir (Çetin, 2020). Bu kurumun Cumhuriyet dönemi itibariyle varlığını sürdürdüğü görülmektedir.

1923 yılında "Maarif Müfettişleri Talimatnamesi" ile "İlk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname" yayınlanmıştır (İçlek, 2013). Bu belge Şekil 1'de verilmiştir.


Türkiye Büyük Millet Meclis Hükûmeti
Maârif Vekâleti Neşriyyâtından
Adet:11

MAÂRİF
MÜFETTİŞLER TALİMÂTNÂMESİ

Maârif Vekâleti tarafından Tanzim Olunmuştur

İstanbul- Matbaa-yı Âmire
1339

Şekil 1. *Maarif Müfettişleri Talimatnamesi (MEB, 2022)*

3 Mart 1924'te "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile birlikte tüm eğitim kurumları "Maarif Vekâletine" bağlanmıştır (Taymaz, 1997). Dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Mustafa Necati Bey 1925 yılında, eğitim öğretimin aksayan yönlerini araştırmayı hedefleyerek öncelikle bir "Heyeti İlmiye" toplamış ve bir "Maarif-i Umumiye Yasa" tasarısı hazırlamıştır (Şentürk, 2013). 1926 tarihinde yürürlüğe giren 789 sayılı "Maarif Teşkilatı Kanunu" ile Maarif Eminlikleri kurulmuştur. Bu kanun ile ülkenin eğitim teşkilatının bölgelere ayrılmıştır. Her bölgede bir Maarif Emini'nin, her ilde bir maarif müdürü ve maarif memurunun bulunacağı belirtilmiştir (Şentürk, 2013). Buradaki amaç bakanlığın yükünü azaltmak ve bürokrasiyi en aza indirmekle birlikte daha etkili bir yönetim oluşturmaktır (Deniz, 2016). Eminlerin emrinde Maarif müdürleri çalışacak olup, bu müdürlere bazı yetkiler verilmiştir. Dolayısıyla maarif eminleri aracılığıyla; eğitim, valilerin yetki alanından çıkarılıp bakanlığın denetimi altına alınarak eğitimin merkezileşmesi için uğraşılmıştır (Şentürk, 2013). Maarif Eminlikleri ülkemizde bölgesel düzeyde olan ilk uygulama olup günümüzde eğitim bölgelerine denk gelmektedir (Bozan, 2003). Ayrıca bu kanun ile müfettişlerin hakları, yetkileri ve görevlerine ilişkin bir yönetmelik hazırlanmış ve "Müfettişi Umumi" yerine "Vekalet Müfettişi" unvanı kullanılmaya başlanmıştır (İçlek, 2013). Müfettişlerin hakları ve görevlerinin de belirli yönetmeliklerde yer aldığı görülmektedir.

1926 yılında “İlk Tedrisat Müfettişleri Rehberi” isminde bir kitapçık yayınlanmıştır. Bu kitapçığın amacı, ilköğretim müfettişleri için uygulamada karşılarına çıkabilecek güçlükleri ortadan kaldırmak, ortak bir uygulama şekli belirlemek, denetimin daha etkili ve verimli olmasını sağlamaktır (Memişoğlu, 2001). Diğer bir deyişle artık müfettişler için bir rehber kitapçığı kullanılarak uygulamalarda tutarlılık sağlanmıştır denilebilir.

1927 tarihli "İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi" müfettişlerin seçilmesine ilişkin ilk belge denilebilir. Bu belgeye göre ilköğretim denetçisi olabilmek için, “24-45 yaşları arasında ilköğretmen okulu mezunu olmak, ilkokullarda beş yıl öğretmenlik yapmak gerekmektedir.” İlköğretmen okulu müdür yardımcıları ile eğitim dersi öğretmenleri, istedikleri takdirde denetçi olabilmektedirler. "İlk Tedrisat Müfettişliğine Talip Olanların Seçilmesi Tarzları Hakkında Talimatname" ye göre, 25 yaşını bitirmiş olan ilköğretmen okulu müdür ve öğretmenleri ile en az iki yıl öğretmenlik yapmış "orta muallim mektebi" mezunları sınavsız olarak denetçi olabiliyorlardı (Başar, 1993). 1927 tarihinde yayınlanan“İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği”nde de müfettişlerin “Denetim bölgelerinde istatistikî bilgiler toplamak, bölgede toplumsal incelemeler yapmak, Bakanlıkça uygun görülmeyen kitapların okutulmasını engellemek, ders kitaplarının ücretlerinden fazlasına satılmasını engellemek, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin maaşlarını zamanında almalarını sağlamak” gibi görevleri olduğu belirtilmiştir (Aydın, 2000). Zamanla müfettişlerin görev ve yetkilerinin genişletildiği söylenebilir.

1929 yılında hazırlanan "İlk Tedrisat Müfettişleri Rehberi" isimli belgede ilköğretim denetçilerinde bulunması gerekli mesleksel ve kişisel özellikler sıralanmıştır. Ayrıca denetçinin önce iyi bir öğretmen olması gerektiği belirtilmiştir (Buluç, 1997). Yine bu belgede “İlk tedrisat müfettişleri, vakit vakit muallimlere terbiyevi ve mesleki konferanslar vermek suretiyle meslektaşların tenvirine çalışırlar” şeklinde bir maddeye yer verilmiştir (Reşid, 1928). Böylece denetçinin rehber olma rolü ön plana çıkarılmıştır.

15–29 Temmuz 1930 tarihleri arasında gerçekleşen “Türkiye Maarif Eminleri ve Müfettişi Umumileri Kongresidir” kongresi müfettişlik mesleğine dair önemli toplantılardan birisidir. Bu kongreye Bakanlık yetkilileri ve il temsilcileri katılmıştır (Bilgen, 1990). Bu dönemde Millî Eğitim Bakanlığı örgütü genişletilmiştir. Ayrıca Teftiş Kurulunun, Cumhuriyet’in kurulmasından sonraki dönemlerde yürürlüğe giren yönetmeliklerle önemli değişiklikler ve gelişmeler göstermiş olmasıyla Bakanlık teşkilatındaki yapısı ve görevleri ilk kez kanunla tespit edilmiştir (Çetin, 2020). Bu dönemde denetim ve rehberlik anlayışında öğretmenlerin pedagojik ve didaktik kültürünü artırmak asıl amaçlardan olmuştur (Çelebi ve Asan, 2016). Bu amaçla çağdaş denetim anlayışı, sistemde varlığını korumaya devam etmektedir.

1926 yılında kurulan Maarif Eminliklerinin 1931 yılında kaldırılmasıyla “Mıntıka Müfettişleri” de “Vekalet Müfettişi (Merkez Müfettişi)” olarak görevlendirilmişlerdir. Beş yıl yürürlükte kalan bu uygulamanın kaldırılma sebepleri incelendiğinde ilki eğitimde bölgesel ve merkezi bir yönetim anlayışı ile ikiliğe yol açması ikincisi de farklı bölgeler arasında mevcut olan kültürel farklılıklar, sosyal, fiziki ve ekonomik durumlar sebebiyle eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmasıdır (Deniz, 2016). 1933 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı örgütü genişletilerek Teftiş Kurulunun oluşturulması sağlanmıştır (Öz, 2003). Ayrıca kurulun görevleri de belirlenmiştir

1934 tarihinde İzmir’de yapılan “Tedrisat Müfettişleri Kongresi’nde” eğitim-öğretim konusundaki eksiklikler gündeme alınmış ve bu eksikliklerin giderilmesi için yapılacaklar incelenmiştir (Aydın ve Tekiroğlu, 2013). Bu kongre denetim mekanizması için girişilen arayış sürecinin bir basamağını oluşturması nedeniyle önem arz etmektedir. Bu kongrede alınan bazı kararların sonraki yıllarda uygulanması için uğraşıldığı söylenilebilir (Çetin, 2020). Böylelikle denetime verilen değerin git gide arttığı söylenebilir.

1938'de çıkarılan bir yasa ile ilköğretim denetçisi olabilmek için “Gazi Terbiye Enstitüsü veya yabancı ülkelerdeki dengi bir okuldan” mezun olma şartı getirilmiş ve denetçiler Bakanlıkça atanmaya başlamıştır. Denetçilerin hizmet içi eğitimlerinden ilk defa söz edilen belge ise 1945 yılında yayınlanan İlköğretim müfettişleri staj yönetmeliğidir (Başar, 1993). Ayrıca bu yönetmeliğin getirdiği en büyük yenilik; ilköğretim müfettişliğine atanmada, yükseköğrenim görme şartının getirilmiş olmasıdır (Aydın, 1995). Dolayısıyla müfettişlik için yeni şartların oluşturulduğu görülmektedir.

Ortaokullarda denetim ile ilgili ayrıntılı bilgilerin yer aldığı belge 15 Eylül 1941 yılında yayınlanan Tebliğler Dergisi’dir. Öğretmenlerin vakitlerinin büyük çoğunluğunu okullara yararlı olmak üzere geçirmeleri gerektiği, öğretmenin en önemli görevinin hal ve tavırlarıyla örnek olmak olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca aynı dönemde Maarif Vekâleti, genç Türk öğretmenlerini denetlemekle görevli müfettişlerden “sık sık genç cumhuriyet öğretmenlerinin yaşadığı zorlukları göz önüne alarak Cumhuriyet’in ve yeni rejimin ilkelerine göre eğitim ortamı oluşturulmasına hizmet edilmesini” de istemektedir (Çelebi ve Asan, 2016). Tebliğler Dergisi’nde yayınlana bu belge ile öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumlulukları ile ilgili genel bir çerçeve çizildiği söylenebilir.

1941 yılında “1113 sayılı kanunla Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı” bünyesinde ikinci bir Teftiş Kurulu oluşturulmuştur. Fakat bu kurul 2287 sayılı Kanunla mevcut Teftiş Kurulu ile birleştirilmiştir. 1949 senesinde alınan bir kararla bir takım teftiş bölgeleri ihdas edilerek Bakanlık müfettişleri bölgelere dağıtılmış, fakat istenen sonucu vermemesinden dolayı bir yıl sonra bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Bakanlık müfettişleri Ankara, İstanbul ve İzmir merkezlerinde toplanmıştır (Su, 1974). 1945 tarihinde hazırlanan “İlköğretim Müfettişleri Staj Yönetmeliğinde”

müfettişlerin hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmesinden bahsedilmiştir (Buluç, 1997). Bu yönetmelik ile müfettişlerin gelişimine verilen önem açıkça görülmektedir.

1923 – 1946 tarihleri arasında görevlendirilen öğretmen-müfettiş oranına bakıldığı zaman günümüzdekine oranla öğretmenlere denetim ve rehberlik hizmeti yüklenmiş müfettiş oranın daha fazla olduğu söylenebilir (Çetin, 2020). Bundan dolayı o yıllarda kontrol odaklı bir eğitim anlayışının olduğu buna ilaveten rehberlik ve denetim hizmetlerine de daha fazla önem verildiği söylenebilir (Çelebi ve Asan, 2016). Bu ise denetimin tarihi açısından önemli bir durumdur.

1961 yılında "İlköğretim kurumlarının rehberlik, teftiş ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere ilköğretim müfettişleri görevlendirilir" kararı uygulanmaya başlanmıştır (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013). Böylece ilköğretim müfettişlerinin tarih boyunca yerini korumaya devam ettiği söylenebilir.

1962 tarihli "İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği" ise; "İlköğretim müdürlükleri, ilköğretim kurumları, halk eğitim kurumları ve bu kurumlarda görevli öğretmenlere, rehberlik edilmesi ve yetiştirilmesi, ilköğretimle ilgili inceleme ve araştırmaların yapılması, okul araçlarının seçimi ve okul binalarının yapımı" konularını içermektedir (Aydın, 1986). 1963 yılında yayımlanan "İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliğinde" ise, milli bayramların kutlanmaları konusunda müfettişlere verilen görevler yer almaktadır (Buluç, 1997). Bu belgelerle müfettişlere yeni görevler verildiği ve görev tanımlarının genişletildiği görülmektedir.

1967 yılında hazırlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği" ile daha önceki yönetmeliklerde belirlenmiş olan esaslar kapsanmakta, buna ilaveten müfettişlerin meslek içinde yetiştirilmeleri gibi hususlar eklenmiştir (MEB, 2022). Bu yönetmelik bazı detaylarla diğerlerinden farklıdır. Müfettiş seçim süreci daha öznelleşmiş olmakla birlikte müfettiş adaylarında aranan özellikler ve nitelikler azaltılmıştır. Yabancı dil ve yaş şartları bu yönetmelikle kaldırılmıştır. Okul müdürü veya milli eğitim müdürlüğü yapmış olma şartı yöneticilik yapmış olma şeklinde değiştirilmiştir (Ekinci, Öter ve Akın, 2013). Böylece müfettiş olma şartlarının azaltıldığı söylenebilir.

1969 yılında yürürlüğe giren "İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği"nde müfettişlerin görevleri belirlenmiştir. Bu görevler, teftiş ve denetleme, mesleki yardım, iş başında yetiştirme, inceleme ve soruşturma şeklindedir (Koçer, 1992). Müfettişlerin rehberlik görevleri bu belge ile de görülmektedir.

1973 tarihinde müfettişlerin rehberlik hizmetlerine ilave olarak soruşturma işlerini de yürütmesi, asıl görevleri olan mesleki yardım ve değerlendirmeyi zorlaştırması nedeniyle müfettişlerin bir kısmı sadece soruşturma işleri ile görevlendirilmişlerdir (Öz, 2003). Diğer bir deyişle 1973 de müfettişlerin yaptıkları işlere göre ayrıldığı söylenebilir.

Denetim kurulu denetimlerde dikkate alınacak konulardaki karmaşayı önlemek ve kaynak yetersizliğini gidermek için aşağıda verilen kitapları bastırarak müfettişlerin ve araştırmacıların yararına sunmuştur (Öz, 2003). Bu hususlar:

1. Ders teftişlerinde dikkate alınacak esaslar (1967)
2. Adli ve idari tahkikat rehberi (1968).
3. Müessese teftişlerinde dikkate alınacak esaslar (1969).
4. İmtihan teftişlerinde dikkate alınacak esaslar (1969).
5. Orta dereceli, özel azınlık ve yabancı okullarda yapılacak teftiş ve soruşturmalarda dikkate alınacak esaslar (1970).

1971 – 1972 yıllarında "grupla teftiş" uygulamasına başlanmış, 1977 – 1978 öğretim yılı sonunda bakanlık emriyle grupla teftişten vazgeçilmiş, bireysel denetime dönülmüştür (İçlek, 2013). Ancak 1980 – 1981 öğretim yılı başında yeni bir rehber hazırlanmıştır (Öz, 2003). Bu rehber ile grupla teftiş yeniden uygulamaya konulmuştur.

Yükseköğretim kurumlarının denetimi ise 1981 yılında yayınlanan bir kanunla "Yükseköğretim Denetleme Kurulu'na" verilmiştir. Bu kurulun, Yükseköğretim Kurulu adına ve Yükseköğretim Kuruluna bağlı üniversiteleri, üniversitelere bağlı birimleri, öğretim elemanlarını ve bunların faaliyetlerini gözetim ve denetim altında tutan bir kurul olduğu belirtilmektedir (İçlek, 2013). Yani farklı bir kurumun denetimi için yeni bir kurul oluşturulmuş ve bir nevi denetim işi detaylandırılmıştır denilebilir.

1983 yılında "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Denetleme Devamlı Yönergesi" ile resmi ve özel tüm eğitim kurumları ile buralarda görevli bütün öğretmenlerin denetimi Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığının sorumluluğuna verilmiştir. Bu karar ile denetimde yenilik arayışı çabaları hızlandırılmış ve art arda çeşitli yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (Çetin, 2020). Dolayısıyla denetimin daha etkin yapılabilmesi adına düzenlemelere devam edildiği söylenebilir.

1987 yılında Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından "Genel Hükümler ve Okul Denetimiyle İlgili Rapor Yazımında Uyulması Gereken Esaslar" isimli bir belge hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Aynı sene müfettişlerin denetimlerde

dikkate alması ve uyması gereken ilkeler belirlenmiştir (Taymaz, 1997). Bu ilkelerin belirlenmesinin müfettişlere yol gösterici olduğu düşünülmektedir.

1990 yılında "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği" (Resmî Gazete, 1990), 1991 yılında ise "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi" uygulamaya konulmuştur (Tebliğler Dergisi, 1991). Bu yönergenin 27. Maddesinde belirtilen konular dikkate alındığında; kliniksel denetimin gözlem öncesi görüşme, gözlem, analiz, denetim görüşmesi ve görüşme sonrası analiz aşamalarını takip eden bir denetim anlayışının benimsendiği söylenebilir (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013). Böylece kliniksel denetimin aşamaları belirlenmiştir.

1992 yılında Teftiş Kurulu Başkanlığının, Bakan adına; bakandan alacağı emir ve onay üzerine teftiş, inceleme, soruşturma gibi görevleri yapması kararlaştırılmıştır (İçlek, 2013). 19.2.1993 gün ve 21501 sayılı Resmî Gazete'de "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü", 3.10.1993 gün ve 21717 sayılı Resmî Gazete'de de "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği" yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur. Bu yönetmeliklere göre müfettiş yardımcılığına atanmak için, "İlköğretim müfettiş yardımcılarından farklı olarak Bakanlığa bağlı okullarda branşında en az on yıl öğretmenlik veya branşında beş yıl öğretmenlik yaptıktan sonra Bakanlık teşkilatında veya okullarda en az üç yıl yöneticilik görevi yapmış olanlardan giriş sınavında başarılı olma" koşulu getirilmiştir (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013). Böylelikle zaman zaman tutarsızlık gösteren denetim ölçüte bağlanmıştır (Çetin, 2020). Bu ise denetim adına önemli bir gelişmedir.

13.8.1999 gün ve 23785 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe konulan "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği", getirdiği bazı yenilikler ile dikkat çekmektedir. Bu yönetmelikle birlikte eğitim öğretimle ilgili tüm kurumların denetim görevi ilköğretim müfettişlerine verilmiştir (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013). Böylece bu müfettişlerin yetki sahaları genişletilmiştir.

2011 yılına kadar bu görevleri yürüten Teftiş Kurulu Başkanlığı, "652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığı olarak hizmet birimleri arasına alınmıştır. Başmüfettiş, müfettiş ve müfettiş yardımcısı kadroları ise ilgisine göre millî eğitim başdenetçisi, millî eğitim denetçisi ve millî eğitim denetçi yardımcısı kadrolarına dönüştürülmüştür (Resmî Gazete, 2011). Zaman içerisinde denetim kadrolarında yapılan isim değişiklikleri dikkat çekmektedir.

2014 yılında "6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunu" ile millî eğitim denetçiliği ve il eğitim denetmenliği unvanları maarif müfettişi unvanı ile birleştirilmiştir. Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görev yapan millî eğitim denetçileri (başdenetçi, denetçi ve denetçi yardımcısı) ise il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan maarif müfettişleri başkanlıklarına atanmıştır (Resmî Gazete, 2014). "24.05.2014 tarih ve 29009 sayılı Rehberlik ve Denetim Hizmetleri Yönetmeliği" ile maarif müfettişlerine, daha önceden olduğu gibi ders denetimi yapma yetkisi verilmiştir. Ayrıca okul müdürleri tarafından yapılması beklenen "ders denetimi"nde yeni bir gelişme olmayıp eskiden "ders gözlemi" adı altında gerçekleştirilen bu faaliyet isim değişikliğine uğramıştır. Artık maarif müfettişlerine ders denetiminden ziyade inceleme ve soruşturma ağırlıklı bir görev verilmiştir. Bu durum öncelikle maarif müfettişlerini rahatsız etmiş olup öğretmen ve ders denetimi görevinin öncelikle okul müdürlerine verilmesi yeni tartışmaları gündeme getirmiştir (Çetin, 2020). Sonrasında 2014 yılında yapılan değişiklikler incelendiğinde "Okul denetimlerinin üç yılda bir periyodik olarak yapılması, denetimlerin kurum denetimi ağırlıklı yapılması, denetim sırasında müfettişlerin gerekli gördükleri takdirde zümre öğretmenleriyle toplantı yapması, denetim sonunda okulun tüm yönetici ve öğretmenleriyle genel bir değerlendirme toplantısı yapılması, müfettişler tarafından genel olarak öğretmen denetiminin yapılmaması, yönetici ve öğretmenlere başarı puanı verilmemesi, denetimlerden sonra izleme ve değerlendirme yapılması" bu değişikliklerden bazılarıdır. Bu değişiklikler içerisinde en dikkat çekicisi, müfettişlerce yapılan öğretmen ders denetiminin kaldırılmış olmasıdır. Müfettişler tarafından öğretmen denetiminin yapılmamasının bir sonucu olarak, okul çalışanlarının denetlenmesi ve geliştirilmesi görevinin, okul müdürlerine bırakıldığı söylenebilir (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2018). Böylece denetimde köklü değişiklikler yapıldığı söylenebilir.

2016 yılında yayınlanan kanun ile "Rehberlik ve Denetim Başkanlığı" yeniden "Teftiş Kurulu Başkanlığına" dönüştürülmüş olup maarif müfettişi unvanı ise Bakanlık maarif müfettişi olarak değiştirilmiştir. Bakanlık maarif müfettişliğine; "Maarif müfettişi, eğitim müfettişi, millî eğitim denetçisi ve il eğitim denetmeni unvanlarını ihraz etmiş olup halen Bakanlık teşkilatında görevli olanlar ile Bakanlık teşkilatında şube müdürü ve üstü kadrolarda fiilen çalışanlar ve millî eğitim uzmanı ile millî eğitim uzman yardımcılarından yönetmelikte belirlenen yabancı dil ve tez şartını karşılayanlar" arasından mülakatla atamalar yapılmıştır (Resmî Gazete, 2016). Kısaca değinilecek olursa 2016 yılında farklı dönüşüm ve değişikliklerin yapıldığı görülmektedir.

2017 yılında çıkarılan yönetmelik ile başkan yardımcılığı yerine daire başkanlıkları şeklindeki yapılanma korunarak, Teftiş Kurulu Başkanlığının başkan ve daire başkanları ile görev ve çalışma merkezlerinde görevli müfettiş ve müfettiş yardımcılarından oluşacağı belirtilmiştir. Bu yönetmelik ile başmüfettişliğe atanma konusu da düzenlenerek, 2011

senesinde başdenetçiliğe dönüştürülen, 2014 yılında ise tamamen kaldırılan bu unvan yeniden getirilmiştir (Resmî Gazete, 2017). Burada da görüleceği üzere denetimin tarihi boyunca sıklıkla yapılan unvan değişiklikleri dikkat çekmektedir.

2018 yılında, Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemiyle birlikte Bakanlığın hizmet birimleri arasında Teftiş Kurulu Başkanlığı yer almıştır. Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın görevleri belirlenmiştir (Resmî Gazete, 2018). Bu görevler;

1. "Bakanlığın görev alanına giren konularda bakanın emri veya onayı üzerine, Bakanlık personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek;
2. Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek;
3. Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle iş birliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek;
4. Bakanlık teşkilatı ve personeli ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini Bakanlık Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak;
5. Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Bakanlık maarif müfettişleri aracılığıyla yürütmek ve Bakan tarafından verilen diğer görevleri yapmak"

şeklinde belirlenmiştir.

Son olarak 2021 yılında il milli eğitim müdürlüklerinde, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarının rehberlik, denetim, değerlendirme, işbaşında yetiştirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere eğitim müfettişi ve eğitim müfettiş yardımcısı istihdam edilebileceği yönünde bir düzenleme yapılmıştır. İl millî eğitim müdürlüğü bünyesinde görev alan "maarif müfettişleri", "eğitim müfettişi" kadrosuna geçirilmiştir. Ayrıca, Cumhurbaşkanlığı hükûmet sistemi ve diğer mevzuat düzenlemeleriyle uyumlu olarak "Bakanlık maarif müfettişi" unvanı, "Bakanlık müfettişi" olarak değiştirilmiştir (Resmî Gazete, 2021). Yani yine bir unvan değişikliği yapıldığı görülmektedir.

1838 yılından beri değişik adlarla ve teşkilat biçimleriyle hizmet eden Teftiş Kurulu Başkanlığı, rehberlik ve denetim yoluyla bireysel ve kurumsal gelişmeye öncülük yaparak, eğitim öğretimde mükemmelliğin sağlanmasını ve her vatandaşın uluslararası standartlarda kaliteli eğitim almasını sağlamak amacıyla Bakanlık müfettişleri eliyle hizmetlerini yürütmektedir (MEB, 2022). Teftiş Kurulu Başkanlığının ne derece önemli olduğu tarih boyunca görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Denetim bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için mutlaka olması gereken bir sistemdir. Bu araştırmada Türk Milli Eğitim Sisteminde denetimin tarihsel sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece eğitim sisteminin olmazsa olmazı olan denetim sisteminin tarihsel süreç içerisinde nasıl bir değişim gösterdiği ve günümüzde nasıl devam ettiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Türk Milli Eğitim Sisteminde denetimin Osmanlı'nın ilk dönemlerinden itibaren yerini aldığı görülmektedir. Sonrasında 1838 ıslahat hareketlerinin olduğu dönemde denetim kavram olarak Osmanlı İmparatorluğu'nda yerini almış ve denetim işlevi ilk olarak "muin" unvanı ile öğretmenlere yardımcı olan görevlilerin sorumluluğuna verilmiştir (Erdem, 2009). Sonrasında yayınlanan ferman, ıslahat çalışmaları ve yasal düzenlemelerle denetim sistemi eğitim sistemimizde tam anlamıyla yerini almıştır (Çetin, 2020). Bunun yanı sıra Türk Eğitim Sisteminde denetime olan ihtiyacın yenileşme dönemi adı verilen Tanzimat Döneminde hissedilmeye başlandığı söylenebilir. Bu dönemden itibaren oluşturulmaya başlanan denetim sistemi, zaman içerisinde çıkarılan yasa ve yönetmeliklerle günümüzün şartlarına uydurulmaya çalışılmıştır (Buluç, 1997). 1862 tarihinden itibaren okullaşma oranının artması ile birlikte denetimin esasları belirlenmiş ve bu tarihten 1908'e kadar denetimin bir sistem olması çabaları görülmüştür (Öz, 2003). Zamanla denetimin yönetsel anlamda bir gereklilik olduğu ifade edilmiş, denetim işi Bakanlığın resmi görevi haline gelmiş ve teftiş kavramı çağdaş anlamda kullanılarak, sistemin hiyerarşik düzeninde yerini almaya başlamıştır (MEB, 2022). Daha sonralarda çıkarılan çeşitli nizamnameler ile müfettişlerin öğretmenlere rehberlik etmesi ön plana çıkmıştır. Ayrıca 1882 yılından itibaren ilk ve orta öğretim kurumlarından sonra yükseköğretim kurumlarının da denetlenmesi de karara bağlanmıştır (Coşkun, 1984). Böylece denetim tüm eğitim kademeleri içerisinde yerini almıştır.

1908 yılında II. Meşrutiyetin ilanı ile birlikte denetim konusu gündeme gelen önemli konulardan biri olmuş ve bu dönemde denetimin genel amacı azınlık okullarının eğitim ve öğretim faaliyetlerini devlet adına denetlemek olarak belirlenmiştir (Buluç, 1997). Ayrıca denetimin tarihsel süreci içerisinde müfettişlik görevinin, öğretmenin onurunu zedelemeden yerine getirilmesi istenmekte, öğretmenlerin eksikleri üzerinde durulurken bireysel ilişkiler tercih edilmektedir (Aydın, 1986). Bu kapsamda denetimin önemli unsurlarından birinin öğretmenlere rehberlik etmek şeklinde olması gerektiği, bu yapılırken de öğretmenler ile insani ilişkiler kurularak, onurlarını zedelemeden yapılması hususuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

1921 Maarif Kongresiyle başlayan ve 1934 İzmir Maarif Kongresine kadar süren dönemde, denetim sistemimizde modern dünyaya entegre olma çabaları görülmektedir. Cumhuriyet'in ilk yılları incelendiğinde ise denetimin sadece eksik ve hataları tespit etmekten ibaret olmadığı, aksine eğitim kurumlarının gelişimini sağlamak üzere incelemelerde bulunma, meslektaşlara yol gösterme, iş başında yetiştirme hizmeti olduğu fikri ön plana çıkmıştır (Su, 1974). Bunun yanı sıra Cumhuriyet'in ilk yıllarında uygulanan denetim anlayışı geleneksel denetim anlayışının izlerini taşımaktadır. Müfettişlere yüklenen görevler ise, öğretmenlere rehberlik etmek ve teşvik etmek misyonları nedeniyle davranışçı bir denetim anlayışının uygulanmaya çalışıldığını söylemek mümkün olmaktadır (Çelebi ve Asan, 2016). Ayrıca Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki denetim çalışmalarında hedeflenen ve uygulanmaya çalışılan, davranışçı denetim yaklaşımının prensipleri arasında olan öğretmenin mesleki gelişimini izleme ve öğretim görevini iyileştirme amacı ile müfettişlerin öğretmenlere rehberlik yapmasıdır (Güneş, 2009). Cumhuriyet döneminde Mustafa Kemal ATATÜRK'ün eğitime verdiği önem sayesinde denetim süreci daha ciddi bir şekilde incelenmiş ve üzerinde yenileşme yapılacak alanların başında yer almıştır. Bu dönemde denetime daha bilinçli bir bakış açısıyla yaklaşıldığı söylenilebilir (Çetin, 2020). Bu ise denetimin gelişimi açısından sevindirici bir durumdur.

1927 tarihinden itibaren müfettişlerin seçilmesine ilişkin belgelerin hazırlandığı söylenilebilir. Bu amaçla hazırlanan farklı belgelerde ilköğretim denetçisi olabilmek için gerekli şartlar ve ilköğretim denetçilerinde bulunması gerekli olan mesleksel ve kişisel özellikler belirlenmiştir.

1938 tarihinden itibaren denetim mekanizmasının gerekliliğinin kesin olarak kabul edildiği ve örgütsel işleyişin düzenlenmesine ilişkin çabaların varlığından bahsedilebilir. 1938 ile 2001 arası dönemde denetime ilişkin yapılan düzenlemelerden hareketle bu tarihler arası sürecin denetimde iyileştirme ve geliştirme olarak adlandırılması mümkündür (Çetin, 2020). 2001 tarihinden günümüze kadar olan dönem ise modern dünya ile yarışabilmek için farklı deneyimlerin uygulanmaya konulduğu bir uyum süreci olarak söylenebilir (Çetin, 2020). Dolayısıyla bu dönemin denetim adına önemli bir dönem olduğu düşünülmektedir.

Denetim sisteminin tarihsel süreç boyunca pek çok değişikliğe uğradığı söylenilebilir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlerin de eksikliğini hissettikleri alanlarda bilgi ve becerilerle donatılarak geliştirilmelerinde, eğitim müfettişlerinin desteğine ve rehberliğine ihtiyaç duymaları (Şahin, 2017); denetimin eğitim sisteminde sürekli devam edeceği anlamını taşımaktadır (Çetin, 2020). Ayrıca bu kapsamda öğretmenler, yöneticiler ve müfettişler arasındaki iletişimi artıracak, öğretmen denetimini de kapsayan, programın ve öğretimin geliştirilmesine odaklanan bir denetim sisteminin kurulması önemli olmaktadır (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2018). Bunun yanı sıra görev yapan binlerce maarif müfettişi ile ilgili son dönemlerde yapılan ilköğretim müfettişi, eğitim denetmeni, eğitim denetçisi, maarif müfettişi gibi isim düzenlemelerinin ötesinde felsefi ve yapısal düzenlemelere ihtiyaç olduğu söylenilebilir (Demirtaş ve Akarsu, 2016). Dolayısıyla bu düzenlemelerin dikkate alınması gerekmektedir.

Günümüzde eğitimin denetiminde insan kaynaklarının gelişimine önem verildiği ifade edilebilir. Özellikle, insan kaynağının geliştirilmesi ve bu kaynaktan etkili bir şekilde faydalanılması amacı ile rehberliği merkeze alan bir denetim anlayışının varlığını sürdürdüğü söylenebilir (Çiçek Sağlam, 2013). Denetimde rehberliğin olması denetlenen kişiler için de güven verici bir durumdur.

Denetimin eğitim sistemi içerisinde vazgeçilemez bir öge olduğunu söylemek mümkündür. Ülkemizde eğitim üzerine yapılan tartışmaların büyük çoğunluğunda denetim gündeme gelmekte iken tarih boyunca denetimin bütünsel bir şekilde ele alındığı az sayıda teşebbüsten söz edilmektedir. Hatta denetimin, bakanlık düzeyinde üzerinde en az reform yapılan alanlardan biri olduğu söylenebilir. Ancak 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile bakanlık teşkilatının yeniden düzenlenmesi ile denetim tartışmaya açılmıştır. Böylece ülkemizde eğitimin denetlenmesi bu yeni yapılanma süreci içerisinde incelenerek müsteşara bağlı bir başkanlık düzeyinde temsili söz konusu haline gelmiştir (Çetin, 2020). Böylece denetimin önemi iyice kavranmaya başlanmıştır.

Eğitim sistemimizde değerlendirmeye dayalı bir gelişim uygulaması, tarihsel süreci içerisinde denetim uygulamalarına yüklenen görev ile denetçilerin nitelik ve niceliğinde yaşanan dönüşüme rağmen, değişmeyen bir gerçekliktir. Denetim sürecinde en önemli görev eğitim denetmenlerine, okul yöneticilerine ve öğretmenlere düşmektedir. Bunun sebebi, aşırı merkeziyetçi bir eğitim sistemi örneği olan Türk eğitim sisteminde eğitim hizmetleri merkezden yapılmakla birlikte bu süreç içerisinde eğitim paydaşlarının görüşlerinin katkısı azdır (Çelebi, Övür ve Eravcı, 2016). Bu durum denetim açısından olumsuzluklara sebebiyet vermektedir.

Sonuç olarak, denetimin tarihsel süreci incelendiğinde Osmanlı tarihinden itibaren eğitim sistemi içerisinde hep var olduğu, denetmenlerin ise farklı isim ve unvanlarla günümüze kadar sürekli olarak varlıklarını devam ettirdikleri ve devam ettirmeleri gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

Aksoy, T. (2006). *Tüm yönleriyle denetim*. Yetkin Yayınları, Ankara.

Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi*. Ankara.

Aydın, A. (1995). Cumhuriyet döneminde uygulanan eğitim uzmanı yetiştirme ve istihdam politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 1*(2), 219-227.

Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. İM.Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş, Ankara.

Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.

Aydın, M., ve Tekiroğlu, M. (2013). 1934 İzmir tedrisat müfettişleri kongresi: Görüşler, sorunlar ve öneriler. *BELGİ Dergisi, 1*(5), 537-553.

Aytekin, H. (1991). *İttihad ve terakki dönemi eğitim yönetimi*. G.Ü. Yayınları, Ankara.

Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi, rolleri-yeterlikleri-seçilmesi-yetiştirilmesi*. Pe-Gem Yayınları, Ankara.

Başaran, İ.E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks Yayınevi, Ankara.

Bilgen, N. (1990). *Örgüt iklimi: Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara.

Bozan, M. (2003). *Merkeziyetçi yönetimden yerinden yönetime geçişte alternatif yaklaşımlar (Millî Eğitim Bakanlığı Örneği).* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Buluç, B. (1997). Türk eğitim hizmeti denetim ve denetim alt sistem gelişim süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi, 4*, 27-30.

Coşkun, N. (1984). *Türk Milli Eğitim Sisteminde yönetim teşkilâtı*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çelebi, N., Övür, M. ve Eravcı, F. (2017). Soruşturma grubunda görev yapan il eğitim denetmenlerinin süreç içinde karşılaştıkları sorunlar. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), 1-30.

Çelebi, N.ve Asan, T. (2016). Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimde denetim anlayışı (1923-1946). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(27), 18-31.

Çetin, B. T. (2020). Türk Eğitim Sisteminde denetim alt sisteminin analizi ve bir model önerisi (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya

Çiçek Sağlam, A. (2013). Türkiye eğitim sisteminin denetim yapısı. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* (Edt: A. Çiçek Sağlam). Ankara: Maya Akademi. ss.253-272.

Çiçek Sağlam, A., ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişme sistemleri olan ülkelerin denetim yapıları karşı türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 17-38.

Demirtaş, H. ve Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 69-93.

Deniz, M. (2016). Türk Millî Eğitiminde bir yerinden yönetim örneği: Maarif Eminlikleri. *The Journal Academic Social Science, 4*(22), 109-117.

Ece, M. (2007). *İlköğretim kurumları kurum teftiş ölçütlerine ilişkin bir değerlendirme.* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekinci, A., Öter, A. M. ve Akın, M. A. (2013). Cumhuriyet sonrası eğitim sisteminde müfettiş seçme ve yetiştirme sistemi. *Milli Eğitim*, 199, 106-126.

Erdem, Y. T. (2009). Osmanlı eğitim sisteminde teftiş. *OTAM: Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, 26*, 55-91.

Ergün, M. (1996). İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914). http://www.egitim.aku.edu.tr/mesrutiyet.pdf. Erişim Tarihi: 27 Mart 2022.

Gönülaçar, Ş. (2007). İç denetimde hedefler ve beklentiler. *Mali Hukuk Dergisi, 130,* 1-21.

Güneş, F. (2009). Eğitim denetiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Eğitim Denetimi I. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu.* Ankara: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayınları, No:9, 22-23 Haziran, Tem-Sen, 311-317.

Hovde, K. (2010). Supervision and support of primary and secondary education: A policy not efor the Government of Poland. *World Bank,* May,19.

İçlek, İ. (2013). Türkiye'de denetimin tarihsel gelişimi. https://multilingualteaching.wordpress.com/2015/09/01/turkiyede-denetimin-tarihsel-gelisimi/. Erişim Tarihi: 27 Mart 2022.

Kayıkçı, K., Özdemir, İ., ve Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online, 17*(4), 2170-2187.

Koçer, H. A. (1992). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi.* Ankara, MEB Yayınları.

Kodaman, B. (1980). *Abdulhamit devri eğitim sistemi*. İstanbul.

Köse, Ö. (2007). *Dünyada ve Türkiye'de yüksek denetim.* T.C. Sayıştay 145. Kuruluş Yıldönümümü Yayınları.

MEB. (1973). *Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Raporu*. Ankara

MEB. (1977). *Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Raporu*. Ankara.

MEB. (2022). *Türk Eğitim Sisteminde teftişin tarihsel gelişimi*. http://tkb.meb.gov.tr/www/turk-egitim-sisteminde-rehberlik-ve-denetimin-tarihsel-gelisimi/icerik/9. Erişim Tarihi: 3 Nisan 2022.

Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Öz, F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş*, (1. Baskı). Osmangazi Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Resmî Gazete (1990). *MEB - İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği.* (Tarih: 27/10/1990 sayı: 20678)

Resmî Gazete (2011). "652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname", (Md. 6, 17, Geçici Md 3) (2011, 14 Eylül) Resmi Gazete 28054.

Resmî Gazete (2014). "6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun", (Md. 25) (2014, 14 Mart) Resmî Gazete 28941.

Resmî Gazete (2016). "6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun", (Md. 2, 6, 9, 13) (2016, 9 Aralık) Resmî Gazete 29913.

Resmî Gazete (2017). "Millî Eğitim Teftiş Kurulu Yönetmeliği" (2017, 20 Ağustos) Resmî Gazete 30160.

Resmî Gazete (2018). "1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi", (Md. 302, 320) (2018, 10 Temmuz) Resmî Gazete 30474.

Resmî Gazete (2021). "87 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Daire Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi", (2021, 03 Aralık) Resmî Gazete 31678.

Reşid, F. (1928). *İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi Maarif Düsturu*. İstanbul:Maarif Vekaleti, Devlet Matbaası, S.590-598.

Rizzo, J. F. (2004). *Teachers' and supervisors' perceptions of current and ıdeal supervision and evaluation practices.* (Doctoral Dissertation). Graduate School of the University of Massachusetts, School of Education.

Sağlamer, E. (1985). *Eğitimde teftiş ve teknikleri*, (2. Baskı). Gül Yayınevi, Ankara.

Somel, S. A. (2015). *Tanzimat döneminde eğitim reformunun dönüm noktası: 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Esbab-ı Mucibe layihası ve ideolojik temelleri.* Ed. Kahraman K. ve Baytar, İ. Sultan Abdülmecid

ve Dönemi (1823- 1861). Kültür-Medeniyet Serisi (12). İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul, 136-167. ISBN 978-605-4700-83-7

Su, K. (1974). *Türk Eğitiminde teftişin yeri ve önemi*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Şahin, İ. (2017). Öğretmen ve müfettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına bakış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 10*(2), 251-273.

Şahin, S., Elçiçek, Z. ve Tösten, R. (2013). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar. *International Journal of Social Science, 6*(5), 1105-1126.

Şentürk, A. (2013). Mustafa Necati Bey'in bir eğitim projesi: Maarif Eminliği, *Belgi Dergisi,1*(6), 1-16.

Taşer, S. (2010). *Tanzimattan Cumhuriyete modernleşme sürecinde öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi.* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş.* Sevinç Matbaası, Ankara.

Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş*. Pegem Akademi, Ankara.

Taymaz, H. (2013). *Teftiş kavramlar ilkeler yöntemler* (Geliştirilmiş 8. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.

Tebliğler Dergisi (1991). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. (Tarih: 28/10/1991, sayı: 2346)

Ulusoy, A. (2007). *Kuruluşundan 17. Yüzyıla Kadar Osmanlı Medreselerinde eğitim-öğretim faaliyetleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Wanzare, Z., ve Costa, J. L. (2000). Supervision and staff development: overview of the literature". National association of secondary school principals. NASSP Buletin *ProQuest Education Journals*, 47-54.

Yaman, A. (2008). *İç denetim modelinin Millî Eğitim Bakanlığında benimsenme ve uygulanabilirliğine ilişkin yönetici ve denetçi görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki

Tülay TAN
MEB

Demet ZAFER GÜNEŞ
İstanbul Kültür Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Bu araştırmanın genel amacı: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul düzeyinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca, bu araştırmada duygusal zekânın ve örgütsel yaratıcılığın öğretmenler üzerinde bazı demografik değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemek amaçlanmıştır. *Yöntem*: Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın evreni, İstanbul ili Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokulunda görev yapan 2194 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve araştırmaya 342 kişi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Duygusal Zekâ Ölçeği(SDZT-33) ve Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış, veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, minimum, maksimum, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon kullanılmıştır. *Bulgular*: Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, meslekteki görev süresi, şu an ki okuldaki görev süresi, mesleki geçmişte çalışılan kurum sayısı değişkenlerine göre istatiksel açıdan anlamlı farklılıklar göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekteki görev süresi, şu an ki okuldaki görev süresi değişkenlerine göre istatiksel açıdan anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Ancak, eğitim durumu ve mesleki geçmişte çalışılan kurum sayısı değişkenlerinde örgütsel yaratıcılığın bireysel yaratıcılık alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Yaratıcılık ile duygusal zekâ arasında ilişki anlamlı bulunmamıştır. *İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler*: Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve duygusal zekâ düzeylerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. İleride yapılacak olan çalışmalarda devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerle çalışma yapılarak karşılaştırma yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel yaratıcılık, duygusal zekâ, ortaokul öğretmenleri

Giriş

Problem Durumu

Duygular, insanların yaşamında ciddi bir rol taşımakla beraber fiziki ve ruhi sağlıklarının düzeyinde ve insanlar arası ilişkilerde kalıcı bir etki bırakabilmektedir. İnsanların kendi duygularını bilmesi, duygularını kontrol edebilmesi ve diğer kişilerin de duygularını anlayabilmeleri ile hayatta daha başarı ve mutluluk gösterebilecekleri fikri, 21. yüzyılda duygusal zekâ (EQ) kavramını daha önemli yapmaktadır (Certel, Çatıkkaş & Yalçınkaya, 2011). Hayatta başarı için duygusal zekâ (EQ), zekâ katsayısı (IQ) kadar önem taşımaktadır. Duygusal zekâ becerilerinin, zekâ katsayısı (IQ) ya da bilişsel zekânın tersi değil tamamlayıcısı olduğu görülmektedir (Güney, 2013: 170).

Peter Drucker "21. yy' da Yönetim Mücadelesi" isimli kitabında, bireylerin kendini anlaması ve sosyal ilişkilerinde doyurucu ilişkiler kurabilmesinin doğru bir yönetim şeklinin gerekliliklerinden olduğunu belirtmektedir. (Eröz, 2013). Çalışanlar değerli görüldüğü ve önemsendiği örgütlerde baskın yanlarını geliştirme imkânı bulabilecektir. Bu imkân sayesinde hayatlarını sağlık ve mutluluk içerisinde yaşama ve bunun getirisi olarak da örgütsel davranışlarının artması sağlanabilecektir. Örgütler ile alakalı yapılan çalışmalar, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için gösterilen her çeşit eylemin içinde, önemli bir role sahip olanın duygular olduğunu açıklamaktadır (Raz, Orrie ve Leehu, 2014: 79; Akt: Ertürk, Kara & Güneş, 2016).

Duygusal zekâsı yüksek (EQ) çalışanların, kurumlarında; ekip çalışmalarına daha yatkın, risk alabilen, ekipteki ilişkileri düzeltebilen ve dengeleyebilen kişiler olduğu gözlemlenmektedir. Bununla beraber, ciddi durumlar karşısında nasıl davranacağını ve ne karar almaları gerektiğini de bilmektedirler (Dıjourıan, 2019).

Salovey ve Mayer (1990, Akt. Çinel, 2010), duygusal zekânın entelektüel bir beceri olup iki boyutu olduğunu söylemektedir. Birinci boyutu, duyguları anlayabilme kapasitesini kapsarken, ikinci boyutu, entelektüellikle ilgilidir ve ortaya yaratıcı düşünceler ve tasarımlar koyan duyguları içermektedir. Mayer'a göre duygusal zekânın, deneyselleştirme çalışmalarında, sabitlenmesini zorlaştıran boyutu bu ikinci boyutu olmaktadır. Mayer, duygusal zekânın, duygusal duruma bağlı olmadığını söylemektedir. Duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin, olumsuz duygulanım içinde olmamasının

söz konusu olmadığını ifade etmektedir. Ancak bu kişilerin, olumsuz duygulanımlarla baş etme becerileri açısından diğer kişilerden daha başarılı olduğu söylenebilmektedir.

Son yıllarda kişilerin duygusal zekâ düzeyinin yüksek olmasının iş yaşamındaki öneminin fark edilmesinin yanında, kişisel ilişkilere de olumlu yansıdığını ve bu durumun kişilerin genel başarısını olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırmalar çoğalmaktadır. Kişilerin bireysel farkındalıklara (kendini tanıma, gerçek duygularını fark edilebilme ve kişisel kapasitesi hakkında fikrinin olması) sahip olmaları beklenmektedir. Bununla beraber bilgi çağında kurumların başarılı çalışmalar ortaya koyabilmesi için çalışanların yenilikten yana ve yaratıcı fikirler ortaya koyması gerekmektedir. Günümüz iş yaşantısında kişilerden beklenen düşünmeleri, düşündüklerini gerçekleştirmeleri, yaratıcı olmaları ve kendini gerçekleştirmeleridir (Dıjourıan,2019).

Duygusal zekâyla birlikte 21. Yüzyıl becerilerinden bir tanesi de ıraksak düşünmektir. Iraksak düşünme becerisinin gösterilebilmesi için bireyin yaratıcı olması gerekmektedir. Yaratıcılığın kavram olarak çok geniş olması nedeniyle yapılan çalışmaların oldukça çeşitli olduğu görülmektedir. İlgili yayınlar incelendiğinde, bugüne kadar birçok tanımlaması yapılan bu kavramın, bilimsel temele dayandırılmaya başlandığı görülmektedir. Bununla beraber, önceki zamanlarda yaratıcılık becerisinin geliştirilebilir olmadığı, bireyin doğuştan bu beceriyle dünyaya geldiğine inanılırken, son yıllarda çevresel koşulların çeşitlendirilmesi ile yaştan bağımsız olarak geliştirilebilir olacağı düşüncesi alan yazında yerini almaya başlamaktadır (Kuru, 2001).

Yaratıcılık özgün bir beceridir ve uyum sağlama kapasitesine ihtiyaç duymaktadır. Zekâ düzeyi yüksek bir bireyin üst düzeyde yaratıcılığa sahip olduğunu söylemek her zaman mümkün olmamaktadır. Yanı sıra yaratıcılık becerisinin zekâ ve yetenekle aynı değil ama ilişkili olduğu söylenebilmektedir. Yetenek kavramı, tekniği içermekte ve sıklıkla belirgin bir konuda olabilmektedir. Yaratıcılık ise tek bir alanda ortaya çıkmamaktadır. Bu nedenle yaratıcılık; üzerinde çalışılması gereken, öğrenilmesi için deneyimlemeye ihtiyaç duyulan, farklı yollar bulunması amacıyla gözleme dayanan, algısal yollarla ortaya konulan sezgisel bir sistem olmaktadır (İkiz ve Totan, 2012).

Dünya Ekonomik Forumu'nun (WEF), dünyanın önde gelen şirketlerindeki insan kaynakları yöneticileriyle görüşerek yaptığı araştırma sonucunda oluşturulan *İşlerin Geleceği* adlı rapor; 2020'de bireylerin iş yaşamında sahip olması gereken nitelikler alanında 10 temel beceriyi ortaya koymaktadır. Bu raporda, yönetim becerileri yerine yaratıcılık becerileri ve kalite kontrol becerileri yerine duygusal zekâ konusunda yetkinliğin önem kazanacağı vurgulanmaktadır Yine bu rapor bu iki becerinin gelecekte de önemli olacağını göstermektedir. Bununla birlikte, bu ikisi arasında bir ilişkinin olup olmadığı ve varsa ne şekilde olduğu da dikkat çekmektedir (Şahin, 2018).

İnsanlar kimi zaman bireysel güçlerini aşan hedeflere ulaşmak için ortak çalışmalar yürütmektedirler. Çünkü uyumlu çaba gerektiren bir hedefe ulaşmak, birden fazla kişiden güç ve eylemin bir kombinasyonunu gerektirmektedir. Dolayısıyla sosyal hayatın işbirliği olmadan var olamayacağı artık anlaşılmaktadır. Her toplum ihtiyaçlarını karşılamak, gelişmek, ilerlemek, sorunlarını çözmek ve refahını artırmak için bazı kurumlara ihtiyaç duymaktadır. Örgütler, bu toplumsal kurumların kuruluş amaçlarını gerçekleştiren, ihtiyaçlara ve sorun türlerine göre şekillenen birimler olmaktadır (Pulat, 2010: 4,5).

Örgütsel yaratıcılık ise örgütsel amaçlarla tutarsız olan bir olguyu görselleştirme, herkesten farklı şekilde yapabilme ve yeni fikirler üretebilme yeteneği olmaktadır. Örgütsel yaratıcılık, herkesin aynı göründüğünü ve farklı düşündüğünü görmektedir. Yaratıcılık, gündelik olayları ve nesneleri herkesten farklı görmek ve farklı bir bakış açısı geliştirmektir. Yaratıcılık, günlük yaşamda sıradan, günlük şeyleri özel ve özel şeyleri daha doğal kılmaktadır. Örgütsel yaratıcılık; çalışanların hem bireysel hem de grup olarak örgüte faydalı fikirler, ürünler, süreçler ve yeni ürünler tasarlama ve üretme yeteneğinden kaynaklanan bir durum olmaktadır. Woodman ve diğerleri (1993) örgütsel yaratıcılığı, karmaşık sosyal sistemlerde birlikte çalışan bireyler tarafından yaratılan değerli, faydalı, yeni ürünler, hizmetler, fikirler veya süreçler olarak tanımlamaktadır. Örgütsel yaratıcılık, örgütsel başarı için kritik öneme sahip olmaktadır (Dewett ve Gruys, 2007; Akt. Can vd., 2017). Çünkü yaratıcılık bireye ve organizasyona entelektüel yeteneklerini kullanma ve böylece yenilik yapma yetkisi vermektedir.

Bu kapsamda; duygusal zekâ ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin ortaya konulması, öğretmenlerin etkili bir okul oluşturmalarında fayda sağlayabileceği düşünüldüğünden bu araştırmaya yönelinmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı: ortaokul düzeyinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca, bu araştırmada duygusal zekânın ve örgütsel yaratıcılığın öğretmenler üzerinde bazı demografik değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin duygusal zekâları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıkları ne düzeydedir?

3. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, meslekteki görev süresi, şu an ki okuldaki görev süresi, mesleki geçmişte çalışılan kurum sayısı) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeyleri demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, meslekteki görev süresi, şu an ki okuldaki görev süresi, mesleki geçmişte çalışılan kurum sayısı) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin duygusal zekâ özellikleri ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. "İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişkende birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, İstanbul ili Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü 2019-2023 stratejik plan verilerine göre Küçükçekmece İlçe MEM' e bağlı devlet ortaokulunda görev yapan 2194 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemi, basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü belirlenirken Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004:47-50) tarafından oluşturulan örneklem hesaplama tablosundan yararlanılmıştır. Örneklem %95 güven seviyesi ve %5 hata payı ile evrenin 1000 olduğu durumda 278; evrenin 2500 olduğu durumda ise 333 olarak alınmaktadır ve araştırmaya 342 kişi katılmıştır.

Araştırmaya katılan Küçükçekmece ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Frekans	**%**
Cinsiyet (n=342)		
Kadın	173	50,6
Erkek	169	49,4
Yaş (n=342)		
18-35	124	50,6
36-45	151	49,4
46 ve üzeri	67	100,0
Medeni Durum (n=342)		
Bekar	169	49,4
Evli	173	50,6
Eğitim Düzeyi (n=342)		

Lisans	258	75,4
Lisansüstü	84	24,6
Meslekteki Görev Süresi (n=342)		
1-5 yıl	76	22,0
6-10 yıl	106	31,0
11-15 yıl	80	23,4
16 yıl ve üzeri	80	23,4
Şuan ki Okuldaki Görev Süresi (n=342)		
1-5 yıl	103	30,1
6-10 yıl	100	29,2
11-15 yıl	94	27,5
16 yıl ve üzeri	45	13,2
Mesleki Geçmişte Çalışılan Kurum Sayısı (n=342)		
1	52	15,2
2	46	13,5
3	82	24,0
4	50	14,6
5	50	14,6
6 ve daha fazla	62	18,1

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,6'sı kadın, %50,6'sı 18-35 yaş arasında, %50,6'sı evli ve %75,4'ü lisans mezunudur. Araştırmaya katılan %31'i 6-10 yıldır meslekte görev yapmakta, %30,1'ini şuandaki okuldaki görev süresi 1-5 yıl ve %24'ünün mesleki geçmişinde çalıştığı 3 kurum bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Duygusal Zekâ Ölçeği ve Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formunda; "cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, meslekteki görev süresi, şu an ki okuldaki görev süresi, mesleki geçmişte çalışılan kurum sayısı" değişkenlerinin tespit edilmesi yönünde sorular bulunmaktadır.

Duygusal Zekâ Ölçeği. Testi geliştirmek için DZ'nin yapısına karar vermek amacıyla, Salovey ve Mayer'in sundukları ve sonra revize ettikleri modelleri, Bar-On ve Bernet'in iki bildirisini ve son olarak Cooper ve Sawaf'ın modellerini incelemişlerdir. Araştırmacılar, Salovey ve Mayer' in ilk önerdikleri modelin daha kapsamlı ve tutarlı olduğuna karar vererek testlerini bu modele dayandırmışlardır. Ölçeğin geçerliliği ve güvenirliliği Tatar, Tok, Tekin Bender ve Saltukoğu (2017) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma ile asıl form 33 maddeli Schutte Duygusal Zekâ Testinin (SDZT-33) heterojen katılımcılı bir uygulamayla, aslına uygun faktör yapısıyla ve madde sayısı değiştirilmeden Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek

33 madden oluşmakta ve 5'li Likert formundadır. Kesinlikle Katılmıyorum-1 / Katılmıyorum -2 / Fikrim Yok-3 / Katılıyorum-4 / Kesinlikle Katılıyorum-5 olarak belirlenmiştir. Ölçek tek boyutludur. Ölçekte 5, 28, 33. sorular ters kodlanmaktadır. Tatar, Tok, Tekin Bender ve Saltukoğu (2017) tarafından Cronbach alfa katsayısı 0,86 olarak saptanmıştır.

Tablo 2.

Duygusal Zekâ Ölçeği Güvenilirlik Çalışması

	Soru Sayısı	**ÇalışmaKapsamında Ölçeğin Cronbach's AlphaDeğeri (α)**	**Tatar,Tok,TekinBender ve Saltukoğu (2017)**
Duygusal Zekâ	33	0,967	0,86

Araştırmada Duygusal Zekâ Ölçeğine ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı 0,967 olarak tespit edilmiştir.

Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği. Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği, Balay (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte Bireysel Boyut, Yönetsel Boyut ve Toplumsal Boyut olmak üzere 3 boyut bulunmaktadır. Ölçekte 5'li likert tipinde toplam 38 madde yer almaktadır. Likert tipi olan ölçek 5- Tam katılıyorum, 4- çok katılıyorum, 3- orta derecede katılıyorum, 2- az katılıyorum, 1- hiç katılmıyorum formundadır. Ölçme aracında yer alan aralıkların eşit olduğundan hareket ederek seçeneklere yönelik alt ve üst sınırlar belirlenmiştir. Buna göre; tam katılıyorum ve çok katılıyorum "yeterli düzey", orta derecede katılıyorum "orta düzey" ve az katılıyorum ve hiç katılmıyorum "yetersiz düzey" olarak belirtilmiştir. Ölçeğin ters maddesi yoktur. Ölçekteki 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16. maddeler bireysel boyutu, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 ve 27. maddeler yönetsel boyutu ve 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 ve 38. maddeler toplumsal boyutu oluşturmaktadır. Balay (2010) tarafından gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayıları bireysel boyutu için. 92, yönetsel boyutu için. 93 ve toplumsal boyutu için. 95 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.

Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği Güvenilirlik Çalışması

	Soru Sayısı	**Cronbach'sAlphaDeğeri (α)**	**Balay (2010)**
Örgütsel Yaratıcılık	38	0,963	-
Bireysel	16	0,958	0,92
Yönetsel	11	0,950	0,93
Toplumsal	11	0,956	0,95

Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği için Cronbach's Alpha katsayısı 0,963 olarak tespit edilmişken, Bireysel yaratıcılık alt boyutu için 0,958, Yönetsel yaratıcılık alt boyutu için 0,950, Toplumsal yaratıcılık alt boyutu için 0,956 olarak tespit edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada veri analizi SPSS 21 paket programında yapılmıştır. SDZT -33 ve Örgütsel Yaratıcılık ve bu ölçeklerin alt boyutlarına ait veri dağılımının normallik düzeyini tespit etmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri çalışılmış ve Tablo 3'de gösterilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında yer alması nedeniyle normal dağılım koşulu varsayılmış ve analizler bu yönde gerçekleştirilmiştir. Çarpıklık-basıklık ranjlarının +/- 2 değerleri arasında olduğu durumlarda normallik katsayıları anlamlı olsa bile verilerin normal dağılım sergilediği kabul edilebilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Tablo 4.

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	**Basıklık**
Duygusal Zekâ	-,521	1,128
Örgütsel Yaratıcılık	-,296	,716
Bireysel	-,670	,947
Yönetsel	-,252	-,431
Toplumsal	-,292	-,029

Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri göz önüne alınarak, öncelikle katılımcıların duygusal zekâ ve ikinci olarak örgütsel yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, meslekteki görev süresi, şu an ki okuldaki görev süresi, mesleki geçmişte çalışılan kurum sayısı gibi demografik değişkenler açısından gruplar arası farklılıklarını tespit etmek için parametrik analizler kullanılmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni hali, eğitim durumu, meslekteki görev süresi, şu an ki okuldaki görev süresi, mesleki geçmişte çalışılan kurum sayısını (bkz. Tablo 1) kapsayan frekans ve yüzdelerin hesaplanarak tablolar aracılığıyla sunulduğu tanımlayıcı (descriptive) istatistikler kullanılmıştır. Yine katılımcı öğretmenlerin Duygusal Zekâ ve Örgütsel Yaratıcılık ölçeklerine verdikleri cevapların ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada; bağımsız gruplar arası karşılaştırmalarda t – Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Son olarak duygusal zekâ ve örgütsel yaratıcılık değişkenleri toplam puan ve alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizinden faydalanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri ile ilgili istatistiksel bulgular sırayla ve maddeler halinde tablolarla verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Tablo 5.

Duygusal Zekâ Ölçeğine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

	N	**Minimum**	**Maksimum**	**Ortalama**	**Std. Sapma**
Duygusal Zekâ	342	1,00	5,00	3,8658	,62790

Tablo 5'e göre; duygusal zekâ düzeyi ortalama puan 3,86±0,62 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Tablo 6.

Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Bireysel	342	1,00	5,00	3,7738	,74619
Yönetsel	342	1,00	5,00	3,3123	,92212
Toplumsal	342	1,00	5,00	3,2884	,86878
Örgütsel Yaratıcılık	342	1,00	5,00	3,4582	,68920

Tablo 6'ya göre ortalama puanlar; Bireysel yaratıcılık alt boyutu için 3,77±0,74; Yönetsel yaratıcılık alt boyutu için 3,31±0,92; Toplumsal yaratıcılık alt boyutu için 3,28±0,86; Örgütsel Yaratıcılık ölçeği için 3,45±0,68 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Tablo 7.

Duygusal Zekâ Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t -Testi Sonuçları

	Cinsiyet	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Duygusal Zekâ	**Kadın**	3,85	0,61	0,207	0,836
	Erkek	3,87	0,64		

Tablo 7'e göre cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. [t= 0, 207;p>0,05]

Tablo 8.

Duygusal Zekâ Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Duygusal Zekâ	**18-35**	3,84	0,59	0,122	0,885
	36-45	3,86	0,68		
	46 ve üzeri	3,89	0,57		

Tablo 8'e göre yaş değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. [F= 0, 122; p >0.05].

Tablo 9.

Duygusal Zekâ Ölçeğinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t -Testi Sonuçları

	Medeni Durum	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Duygusal Zekâ	**Bekâr**	3,83	0,61	1,240	0,216
	Evli	3,90	0,63		

Tablo 9'a göre medeni durum değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. [t= 1, 240; p>0,05].

Tablo 10.

Duygusal Zekâ Ölçeğinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t -Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**t**	**p**
Duygusal Zekâ	**Lisans**	3,86	0,64	0,037	0,971
	Lisansüstü	3,86	0,56		

Tablo 10'a göre eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir .[t= 0, 037; p>0,05].

Tablo 11.

D*uygusal Zekâ Ölçeğinin Meslekte Görev Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

	Meslekte Görev Yılı	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**F**	**p**
Duygusal Zekâ	**1-5 yıl**	3,88	0,55	0,077	0,972
	6-10 yıl	3,85	0,71		
	11-15 yıl	3,88	0,57		
	16 yıl ve üzeri	3,84	0,62		

Tablo 11'e göre meslekteki görev değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir .[F= 0, 077; p >0.05].

Tablo 12.

Duygusal Zekâ Ölçeğinin Şuan ki Kurumda Görev Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kurumda Görev Yılı	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**F**	**p**
Duygusal Zekâ	**1-5 yıl**	3,86	0,59	0,052	0,984
	6-10 yıl	3,84	0,68		
	11-15 yıl	3,87	0,65		
	16 yıl ve üzeri	3,88	0,54		

Tablo 12'ye göre şuan ki okulda çalışma süresi değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. [F= 0, 052; p >0.05].

Tablo 13.

Duygusal Zekâ Ölçeğinin Mesleki Geçmişte Çalışılan Kurum Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Mesleki Geçmişte Çalışılan Kurum Sayısı	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**F**	**p**

Duygusal Zekâ	**1**	3,91	0,52	0,638	0,671
	2	3,90	0,60		
	3	3,81	0,70		
	4	3,76	0,65		
	5	3,93	0,60		
	6 ve daha fazla	3,90	0,61		

Tablo 13'e göre mesleki geçmişte çalışılan kurum değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. [F= 0, 638; p >0.05].

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Tablo 14.

Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t -Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**t**	**p**
Bireysel	**Kadın**	3,78	0,68	0,183	0,855
	Erkek	3,76	0,80		
Yönetsel	**Kadın**	3,33	0,93	0,390	0,697
	Erkek	3,29	0,91		
Toplumsal	**Kadın**	3,33	0,85	1,043	0,298
	Erkek	3,23	0,88		
Örgütsel Yaratıcılık	**Kadın**	3,48	0,66	0,678	0,498
	Erkek	3,43	0,71		

Tablo 14'e göre cinsiyet değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir [t= 0, 678;p>0,05]. Bireysel yaratıcılık düzeyleri [t= 0, 183; p>0,05], Yönetsel yaratıcılık düzeyleri [t= 0, 390 ;p>0,05], Toplumsal yaratıcılık düzeyleri [t= 1, 043 ;p>0,05] alt boyutları açısından da farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 15.

Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**F**	**p**
Bireysel	**18-35**	3,81	0,78	0,386	0,680
	36-45	3,76	0,74		
	46 ve üzeri	3,71	0,68		
Yönetsel	**18-35**	3,27	0,97	0,361	0,697
	36-45	3,36	0,92		

	46 ve üzeri	3,27	0,81		
Toplumsal	**18-35**	3,24	1,00	0,423	0,655
	36-45	3,29	0,79		
	46 ve üzeri	3,36	0,76		
Örgütsel Yaratıcılık	**18-35**	3,44	0,77	0,068	0,934
	36-45	3,47	0,67		
	46 ve üzeri	3,44	0,55		

Tablo 15‘e göre yaş değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir [F= 0, 068; p >0.05]. Bireysel yaratıcılık düzeyleri [F= 0, 386; p>0,05], Yönetsel yaratıcılık düzeyleri [F= 0, 361 ; p>0,05], Toplumsal yaratıcılık düzeyleri [F = 0, 423; p>0,05] alt boyutları açısından da farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 16.

Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t -Testi Sonuçları

	Medeni Durum	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**t**	**p**
Bireysel	**Bekâr**	3,76	0,77	0,265	0,792
	Evli	3,78	0,72		
Yönetsel	**Bekâr**	3,29	0,93	0,262	0,793
	Evli	3,32	0,90		
Toplumsal	**Bekâr**	3,25	0,90	0,646	0,519
	Evli	3,31	0,83		
Örgütsel Yaratıcılık	**Bekâr**	3,43	0,71	0,848	0,629
	Evli	3,47	0,66		

Tablo 16’ya göre medeni durum değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir [t= 0, 678; p>0,05]. Bireysel yaratıcılık düzeyleri [t= 0, 265;p>0,05], Yönetsel yaratıcılık düzeyleri [t= 0, 262 ;p>0,05], Toplumsal yaratıcılık düzeyleri [t= 0, 646 ;p>0,05] alt boyutları açısından da farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 17.

Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Grup t -Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**t**	**p**
Bireysel	**Lisans**	3,72	0,72	2,352	0,019
	Lisansüstü	3,93	0,78		
Yönetsel	**Lisans**	3,30	0,91	0,351	0,726
	Lisansüstü	3,34	0,95		

Toplumsal	**Lisans**	3,28	0,84	0,269	0,788
	Lisansüstü	3,31	0,94		
Örgütsel Yaratıcılık	**Lisans**	3,43	0,66	1,114	0,266
	Lisansüstü	3,53	0,74		

Tablo 17'ye göre eğitim durumu değişkenine göre bireysel yaratıcılık düzeyinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir [t= 2, 352; p <0,05]. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri (3,93±0,78), lisans mezunu öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinden (3,72±0,72) daha yüksektir. Lisansüstü mezunu ortaokul öğretmenlerinin bireysel yaratıcılık düzeylerinin lisans mezunu ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 17'ye göre eğitim durumu değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir [t= 1, 114; p>0,05]. Yönetsel yaratıcılık düzeyleri [t= 0, 351; p>0,05], Toplumsal yaratıcılık düzeyleri [t= 0, 269; p>0,05] alt boyutları açısından da farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 18.

Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Meslekte Görev Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Meslekte Görev Süresi	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**F**	**p**
Bireysel	**1-5 yıl**	3,73	0,86	1,072	0,361
	6-10 yıl	3,77	0,69		
	11-15 yıl	3,89	0,76		
	16 yıl ve üzeri	3,68	0,66		
Yönetsel	**1-5 yıl**	3,36	1,01	0,217	0,884
	6-10 yıl	3,27	0,88		
	11-15 yıl	3,35	0,94		
	16 yıl ve üzeri	3,28	0,87		
Toplumsal	**1-5 yıl**	3,33	0,91	1,164	0,323
	6-10 yıl	3,18	0,82		
	11-15 yıl	3,41	0,82		
	16 yıl ve üzeri	3,25	0,92		
Örgütsel Yaratıcılık	**1-5 yıl**	3,47	0,80	0,821	0,483
	6-10 yıl	3,41	0,64		
	11-15 yıl	3,55	0,66		
	16 yıl ve üzeri	3,40	0,65		

Tablo 18'e göre mesleki görev değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir [F= 0, 821; p >0.05]. Bireysel yaratıcılık düzeyleri [F= 1, 072; p>0,05], Yönetsel yaratıcılık düzeyleri [F= 0, 217;p>0,05], Toplumsal yaratıcılık düzeyleri [F = 1, 164;p>0,05] alt boyutları açısından da farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 19.

Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Şuan ki Okulda Görev Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okulda Görev Süresi	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**F**	**p**
Bireysel	**1-5 yıl**	3,78	0,82	1,086	0,355
	6-10 yıl	3,73	0,64		
	11-15 yıl	3,87	0,74		
	16 yıl ve üzeri	3,64	0,76		
Yönetsel	**1-5 yıl**	3,32	0,95	0,697	0,554
	6-10 yıl	3,39	0,83		
	11-15 yıl	3,27	0,98		
	16 yıl ve üzeri	3,16	0,91		
Toplumsal	**1-5 yıl**	3,32	0,88	0,258	0,856
	6-10 yıl	3,28	0,79		
	11-15 yıl	3,30	0,86		
	16 yıl ve üzeri	3,19	1,02		
Örgütsel Yaratıcılık	**1-5 yıl**	3,47	0,73	0,553	0,647
	6-10 yıl	3,47	0,60		
	11-15 yıl	3,48	0,71		
	16 yıl ve üzeri	3,33	0,72		

Tablo 19'a göre şuan ki okulda görev süresi değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir [F= 0, 553;p >0.05]. Bireysel yaratıcılık düzeyleri [F= 1, 086;p>0,05], Yönetsel yaratıcılık düzeyleri [F= 0, 697;p>0,05], Toplumsal yaratıcılık düzeyleri [F = 0, 258;p>0,05] alt boyutları açısından da farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 20.

Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mesleki Geçmişte Çalışılan Kurum Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Mesleki Geçmişte Çalışılan Kurum Sayısı	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**F**	**p**
Bireysel	**1**	3,55	0,83	2,600	0,025
	2	3,61	0,82		
	3	3,81	0,72		
	4	3,73	0,68		
	5	3,84	0,71		
	6 ve daha fazla	3,99	0,65		
Yönetsel	**1**	3,05	0,90	1,768	0,119
	2	3,23	0,83		
	3	3,42	0,84		
	4	3,30	0,88		
	5	3,24	1,13		
	6 ve daha fazla	3,50	0,90		
Toplumsal	**1**	3,20	0,89	0,331	0,894
	2	3,28	0,90		
	3	3,27	0,90		
	4	3,36	0,78		
	5	3,22	0,95		
	6 ve daha fazla	3,37	0,78		
Örgütsel Yaratıcılık	**1**	3,27	0,73	1,703	0,113
	2	3,37	0,74		
	3	3,50	0,65		
	4	3,46	0,65		
	5	3,43	0,71		
	6 ve daha fazla	3,62	0,62		

Tablo 20'ye göre mesleki geçmişte çalışılan kurum sayısı değişkenine göre bireysel yaratıcılık düzeyinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir [F= 2, 600; p <0.05]. Geçmişte çalışılan kurum sayısı arttıkça, öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyi artmaktadır. Geçmişte yalnızca bir kurumda çalışan öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyi en düşükken, 6 ve daha fazla kurumda çalışmış olan öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri daha yüksektir. Bu durum geçmiş deneyimlerin ve farklı kurumlarda çalışmanın bireysel yaratıcılığı önemli yönde desteklediğini göstermektedir.

Tablo 20' ye göre mesleki geçmişte çalışılan kurum sayısı değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. [F= 1,703; p>0,05]. Yönetsel yaratıcılık düzeyleri [F = 1, 768;p>0,05], Toplumsal yaratıcılık düzeyleri [F= 0, 331;p>0,05] alt boyutları açısından da farklılık göstermediği belirlenmiştir

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgular

Tablo 21.

Duygusal Zekâ Ölçeği ve Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki Pearson Korelâsyon Testi

		Duygusal Zekâ	Bireysel	Yönetsel	Toplumsal	Örgütsel Yaratıcılık
Duygusal zekâ	r	1	,074	,086	,062	,091
	p		,170	,112	,256	,092
	N	342	342	342	342	342
Bireysel	r		1	,424**	,408**	,721**
	p			,000	,000	,000
	N		342	342	342	342
Yönetsel	r			1	,625**	,861**
	p				,000	,000
	N			342	342	342
Toplumsal	r				1	,846**
	p					,000
	N				342	342
Örgütsel Yaratıcılık	r					1
	p					
	N					342

Test sonuçlarına göre duygusal zekâ ve örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir (p>0,05). Bununla beraber örgütsel yaratıcılık alt boyutları ve toplam puan arasında ilişki mevcuttur (p<0,05). Bireysel, yönetsel ve toplumsal yaratıcılık düzeyleri birbirini pozitif yönde etkilemektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Duygusal zekâ düzeyine yönelik tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ortalamanın üzerindedir. Aykutlu vd.'nın (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Arslan'ın (2021) çalışmasında ise öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Bu sebeple, Arslan (2021) tarafından yapılan çalışma ile örtüşmektedir.

Örgütsel yaratıcılık düzeyine yönelik tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Öğretmenlerin yönetsel ve toplumsal yaratıcılık düzeyleri orta düzeyde iken bireysel ve örgütsel yaratıcılık düzeyleri yeterli düzeydedir. Meriç (2018) tarafından yapılan çalışma ile yönetsel ve toplumsal boyutta örtüşmemektedir. Meriç'in (2018) çalışması ilkokullarda görev yapan yönetici, sınıf ve branş öğretmeni üzerinde yapıldığından yönetici faktöründen farklılık gösterdiği söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları kapsamında cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular; Yıldız (2019) tarafından yapılan çalışma ile örtüşmektedir. Türkekul ve Sarıkabak'un (2019) çalışmasında beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sadece beden eğitimi ve spor branş öğretmenleri üzerinde gerçekleşmesinden farklılık gösterdiği söylenebilir.

Yaş değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları kapsamında yaş değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Erdem ve İpek (2021) çalışmasında cinsiyete göre duygusal zekâ düzeyinin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Çankaya ve Eriş (2020) ise çalışmasında yaş ilerledikçe duygusal zekâ düzeyinin arttığını tespit etmiştir. Bu durum yapılan araştırma ile örneklem farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Medeni durum değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları kapsamında medeni durum değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Çimli ve Çelik (2019) medeni duruma göre duygusal zekâ düzeyinin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Şahin (2019) çalışmasında medeni duruma göre zekâ düzeyinin farklılaştığını tespit etmiştir. Bu durum yapılan araştırma ile örneklem farklılığından kaynaklandığı söylenebilir

Eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları kapsamında eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Arslan (2021) eğitim durumuna göre duygusal zekâ düzeyinin farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Meslekteki görev yılı değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları kapsamında meslekteki görev değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Arslan (2021) ve Erdem ve İpek (2021) çalışmalarında mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Köse (2019) çalışmasında ise 11-15 yıl arasında iş deneyimine sahip olan çalışanların duygusal zekâ puanlarının diğer gruplardan yüksek olduğu, en düşük ortalama puana sahip olanların ise 0-5 yıllık deneyime sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmasın da kıdem ilerledikçe duygusal zekânın da olumlu yönde ilerleme sağlanacağını ifade etmiştir. Bu durum yapılan araştırma ile örneklem farklılığından kaynaklandığı söylenebilir

Şuan ki okulda çalışma süresi değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları kapsamında şuan ki okulda çalışma süresi değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okumuş ve Uğur (2017) çalışmasında deneyim süresine göre duygusal zekâ algısının farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Mesleki geçmişte çalışılan kurum sayısı değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları kapsamında mesleki geçmişte çalışılan kurum değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir

Cinsiyet değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları kapsamında cinsiyet değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Ballı ve Önder (2019) çalışmasında cinsiyete göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Baloğlu (2020) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin, bireysel yaratıcılık düzeyinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bireysel yaratıcılık boyutunda Kadın sınıf öğretmenlerinin, erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yaratıcı olduğu görüşündedir. Bu durum yapılan araştırma ile örneklem farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Yaş değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları kapsamında yaş değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çalıkoğlu (2019) çalışmasında 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerin yenilik aramaya, cesarete, meraka, şüphe etmeye ve esnekliğe yönelik yaratıcı düşünme eğilimlerinin 40 yaş altındaki öğretmenlerden fazla olduğunu belirlemiş, dolayısıyla yaşı ilerlemiş olan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Medeni durum değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları kapsamında medeni durum değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir Yılmaz (2019) çalışmasında evli katılımcıların örgütsel yaratıcılıklarının da bekâr katılımcılara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durum yapılan araştırma ile örneklem farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Eğitim durumu değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları kapsamında eğitim durumu değişkenine göre bireysel yaratıcılık düzeyinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri lisans mezunu öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerinden daha yüksektir. Dolayısıyla, lisansüstü mezunu ortaokul öğretmenlerinin bireysel yaratıcılık düzeylerinin lisans mezunu ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Mesleki görev yılı değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları kapsamında mesleki görev değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Farklı olarak Türkdoğan ve Özgenel (2021) çalışmasında mesleki kıdeme göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Çalışma yılına göre ilk 5 yıldan sonra 6-10 yıl arasında öğretmenlerde yaratıcı düşünme eğilimleri azalmakta,16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri daha da düşmektedir. Türkdoğan ve Özgenel'in (2021) çalışması ilkokul, ortaokul, lise öğretmenleri örnekleminde olduğundan farklılık göstermiş olduğu söylenebilir.

Şuan ki okulda görev süresi değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları kapsamında şuan ki okulda görev süresi değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Baloğlu (2020) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin, bireysel yaratıcılık düzeyine ilişkin görüşleri arasında bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin okuldaki görev süresi değişkenine göre sınıf yada branş öğretmeni olmalarının farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki geçmişte çalışılan kurum sayısı değişkenine göre örgütsel yaratıcılık düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Test sonuçları kapsamında mesleki geçmişte çalışılan kurum sayısı değişkenine göre bireysel yaratıcılık düzeyinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Geçmişte çalışılan kurum sayısı arttıkça, öğretmenlerin bireysel yaratıcılık Düzeyi artmaktadır. Geçmişte yalnızca bir kurumda çalışan öğretmenlerin bireysel yaratıcılık Düzeyi en düşükken, 6 ve daha fazla kurumda çalışmış olan öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeyleri daha yüksektir. Bu durum geçmiş deneyimlerin ve farklı kurumlarda çalışmanın bireysel yaratıcılığı önemli yönde desteklediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Korelâsyon testi ile incelenmiştir. Test sonuçlarına göre duygusal zekâ ve örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Bununla beraber örgütsel yaratıcılık alt boyutları ve toplam puan arasında ilişki mevcuttur. Bireysel, yönetsel ve toplumsal yaratıcılık düzeyleri birbirini pozitif yönde etkilemektedir. Araştırmanın öğretmenler üzerinde yapılıyor olması, ölçekler arasında ilişki çıkmamasının nedeni olabilir. Costa vd. (2015) çalışmasında ise yaratıcı kişilik ile duygusal zekâ arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Hamidianpour vd. (2015) çalışmalarında duygusal zekânın çalışanların örgüt ortamına ve yaratıcılığına olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada örgütsel ortamın çalışan yaratıcılığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve çalışan yaratıcılığının bireylerin girişimcilik eğilimlerini etkilediği vurgulanmıştır. Yine Jafri vd. (2016) çalışmasında duygusal zekâ ile yaratıcılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkiyi desteklediğini tespit etmiştir. Akıncı (2018)'nın çalışmasında duygusal zekâ ve örgütsel yaratıcılık arasında ilişki bulunmuştur. Ancak, Akıncı (2018) 'in çalışması okul yöneticileri örnekleminde çalışıldığından bulgular farklı çıkmış olabilir. Büyükşalvarcı ve Gündoğan (2018) çalışmalarında duygusal zekâ ve yaratıcılık arasında ilişki tespit etmiştir. Çalışmaları üniversite öğrencileri örneklemi üzerinden olduğundan araştırma bulgularında farklılık olduğu söylenebilir. Xu vd. (2019) duygusal zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin genel düzeyinin değerlendirildiği çalışmalarında duygusal zekâ ile yaratıcılık arasında istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin MEB tarafından belirlenen müfredat doğrultusunda çalışmalarını sürdürmeleri, örgütsel yaratıcılığa yönelik benzer düzeye sahip olmalarına neden olabilir. Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasında ilişki tespit edilmezken, çalışılan kurum sayısının örgütsel yaratıcılığı etkilediği belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine göre değil, deneyimlerine bağlı olarak örgütsel yaratıcılık düzeylerinin şekillendiğini gösterebilir.

Öneriler

- Bu araştırmada devlet ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel yaratıcılıkları incelenmiş ve iki değişken arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir. İleride yapılacak olan çalışmalarda farklı kademelerde ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ya da proje okullarındaki öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel yaratıcılıkları incelenerek, tespitler yapılabilir.
- Araştırmada çalışılan kurum sayısına göre örgütsel yaratıcılığın farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin farklı deneyimlerinin önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin farklı deneyimler yaşayabilmeleri için hizmet içi eğitimlere yönlendirilmeleri faydalı olabilir. Çünkü öğretmenler eğitimler sırasında farklı kurumlardan öğretmenlerle bir araya gelerek farklı deneyimlerini paylaşma imkânı bulabilirler.

Ya da "Deneyim Paylaşım Günleri" adı altında etkinlikler yapılarak öğretmenlerin bu günlere katılmalarının sağlanması da deneyimlerden çıkarım yapabilmelerini sağlayabilir.

- Araştırmada öğretmenlerin eğitim durumlarına göre bireysel yaratıcılığın farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum lisansüstü eğitimin önemini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları için alternatifler sunularak, ders saatleri düzenlenerek yani koşullar kolaylaştırılarak lisansüstü eğitime yönlendirme yapılabilir.
- İleride yapılacak olan çalışmalarda bireysel yaratıcılık düzeyi de ölçümlenerek, duygusal zekâ, örgütsel ve bireysel yaratıcılık arasındaki ilişki incelenebilir.
- İleride yapılacak olan çalışmalarda kırsal ve kentsel alanlarda görev alan öğretmenler üzerinde araştırma yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akıncı, E. (2018). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâları ve örgütsel yaratıcılıkları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi.

Arslan, S. & Polatcan, M. (2021). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel yalnızlık algıları üzerindeki etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*. (8), 182-197.

Arslan, S. (2021). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi.

Aykutlu, İ., Bezen, S., Bayrak, C. & Seçken, N. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(3), 1671-1705.

Balay, R. (2010). Öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 43(1), 41-78.

Ballı, F. E. &Önder, E. (2019, Mayıs 2-4) Çeşitli değişkenler açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının incelenmesi. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı.*

Baloğlu, C. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Kütahya merkez ilçesi örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.

Bayındır, N. (2013). *Çocuklarda yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Eğiten Kitap.

Büyükşalvarcı, A. & Gündoğan, H. (2018). Duygusal zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler: üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 11(61), 782-792.

Can, Y., Soyer, F. & Kaçay, Z. (2017). Spor çalışanlarında örgütsel sosyalleşme ve örgütsel yaratıcılık inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Internation Congresses on Education*, 229-235.

Certel, Z. Ç. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13 (1), 74–81.

Costa, S. d.,Páez, D., Sánchez, F., Garaigordobil, M. &Gondim, S. (2015). Personalfactors of creativity: A secondorder meta-analysis. *Journal of Workand Organizational Psychology,* 31(3), 165-173.

Çalıkoğlu, U. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisana Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi.

Çankaya M. &Eriş, H. (2020). Hemşire ve ebelerin duygusal zekâ düzeylerinin tespitine yönelik bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 656 – 664.

Çimli, S. &Çelik, M. (2019). Çalışanların duygusal zekâ düzeylerinin stresle başa çıkma tarzları üzerine etkisi. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 80-92.

Çinel, İ. Ö. (2010). *Duygusal zekâ ile liderlik tarzları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.

Dıjourıan, B. (2019). *Personel güçlendirme sürecinde yöneticilerin duygusal zekalarının önemi ve bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi.

Erdoğdu, Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.

Ertürk, A. K. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş:bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.

Güney, S. (2013). *Davranış bilimleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Hamidianpour, F., Esmaeilpour, M., Alizadeh, M. S. & Dorgoee, A. (2015). The influence of emotional intelligence and organizational climate on creativity and entrepreneurial orientation of small to medium-sized enterprises. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 4(1), 20-30

İkiz, E. &Totan, T. (2012). Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlık ve duygusal zekânın incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 51-71

İpek, Z. H. &Erdem, M. (2021). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(1), 321-368.

Jafri, M. H., Dem, C. & Choden, S. (2016). Emotional intelligence and employee creativity: moderating role of proactive personality and organizational climate. *Business Perspectives and Research*, 4(1), 54-66.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

Köse, E. (2019). Çalışanların duygusal zekâ düzeyleriyle tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin araştırılması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*18(35), 193-212.

Meriç, Ç. (2018). *İlkokullarda örgüt kültürü ve örgütsel yaratıcılık ilişkisinin yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Balıkesir ili örneği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi.

Okumuş, D.Ç. &Uğur, E. (2017). Hemşirelerin duygusal zekâ düzeylerinin bakım davranışlarına etkisi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (2), 104-109.

Pulat, İ. (2010). *Denizli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve önemine ilişkin algılar. ı*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi.

Şahin, F.İ. (2018). *Ergenlerde duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi.

Şahin, S. (2019). *Hemşirelerin duygusal emek davranışı ve duygusal zekâ düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.

Tabachnick, B. G. &Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Allynand Bacon.

Tatar, A., Tok, S., Tekin Bender, M. & Saltukoğu, G. (2017). Asıl form Schutte Duygusal Zekâ Testinin Türkçe'ye çevirisi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 139-146.

Türkdoğan, M. & Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 190-213.

Türkekul, K. &Sarıkabak, M. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*,5(1), 52-69

Xu, X., Liu, W., & Pang, W. (2019). Are emotionally intelligent people more creative? a meta-analysis of the emotional intelligence. *Creativity Link. Sustainability*, 11(21), 1- 26.

Yıldız A. T. (2019). *Hemşirelerin duygusal emek davranışları ve duygusal emeğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Yılmaz, F. (2019). Hangi kişilik özelliği örgütsel yaratıcılık üzerinde daha etkilidir? *OPUS International Journal of Society Researches*, 12, 167-192.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmen Algılarının Belirlenmesi

Sedef TURAN — MEB
Aleyna Yıldız — MEB
Meral TANER DERMAN — Bursa Uludağ Üniversitesi

Özet

Bir eğitim sistemini oluşturan üç temel öge şüphesiz öğretmen, çocuk ve eğitim programıdır. Okul öncesi öğretmeni, çocuğun yaşamında karşılaştığı ilk öğretmen olmasından kaynaklı ayrı bir öneme sahiptir. Öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi algılama şekli ile çocuğun davranışları ve uyumu arasında anlamlı bağlantılar olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmanın okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algılarının belirlenmesinde eğitimcilere yol gösterecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alan yazın incelemesinde okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algılarına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmaması, araştırmanın ortaya çıkış nedenlerindendir. Bu kapsamda öğretmen-çocuk iletişiminde var olan durumu betimleyerek sürece yön verecek önerilerde bulunmak bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algılarının belirlenmesidir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, kolay ulaşılabilir ve maksimum çeşitlilik örneklem yöntemiyle 51 okul öncesi dönem çocuğu ile çizdikleri resimler doğrultusunda doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak temalara ayrılmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada okul öncesi dönem çocukları öğretmenlerini resimlerinde; olumlu, eğitsel faaliyetler dışında olan ve en çok soğuk renkleri kullanarak tanımlamışlardır. Okul öncesi dönem çocuklarına göre öğretmenleri görüşme sorularında yer verdikleri yanıtlar doğrultusunda; eğitim veren, etkileşime dayalı anılar gerçekleştirdiği ve olumlu davranış gösteren birey olarak ifade edilmiştir. İleriye dönük araştırmalara yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerine eğitim süreci içerisinde yer verdikleri etkinliklerin oyun temelli olmasına dair hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu çalışma daha fazla ilçe ve daha farklı yaş grupları ile yinelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, okul öncesi dönem, algı

Giriş

Okul öncesi eğitim bu dönem çocuklarına kendi ev ortamlarından çıkıp ilk kurumsal merkezle tanışma deneyimi yaşatan, çocukların eğitime yönelik inanç, değer ve algılarını şekillendiren sihirli yıllar sürecidir. Okul öncesi eğitime dair yapılan pek çok çalışmanın buluştuğu ortak nokta; erken çocukluk eğitimi süresince sağlanan eğitimin özellikle de düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarında ilerleyen eğitim kademelerinde okul yaşantısına daha başarılı bir şekilde devam ettiklerine yönelik olmuştur (Taba ve ark., 1999). Okul öncesi eğitim niteliğini ve çocukların bu ilk okul deneyiminin olumlu bir algı olarak yansımasını sağlamada en kritik rol, programın aktaranı olan öğretmene düşmektedir. Çünkü her ne kadar eğitimde kaliteyi oluşturmak adına programlar geliştirilse, modern araçlar temin edilip sürece uyarlansa ya da fiziksel ortamın düzenlemesi gerçekleştirilse de tüm bu unsurları eğitim sürecine entegre edecek olan öğretmen ve onun sahip olduğu niteliklerdir (Erişen, 2004). Bu bağlamda Açıkgöz'e (2003) göre nitelikli öğretmenin yer almadığı eğitim sisteminde kaliteden bahsetmek çok da olası değildir.

Bir eğitim sistemini oluşturan üç temel ögenin şüphesiz öğretmen, çocuk ve eğitim programı olduğu kabul edilmektedir. Sistem içerisinde yadsınamaz ölçüde önemli olan bu üç öge aynı zamanda etkileşim odaklı olarak ilerlemektedir. Fakat bu ögeler arasında çocuk üzerindeki etkileyici gücü ve eğitim programı uygulayıcısı olarak öğretmen ön planda yer almaktadır. Çünkü öğretmenler, eğitim programları aracılığıyla çocukların akademik ve mesleki yaşamlarına bir yol oluşturmakta, onların sağlam bir kişilik kazanmalarındaki anahtarın kilidini ellerinde tutmaktadırlar. Bu sebeple Abazaoğlu' na (2014) göre hiçbir eğitim modeli tek başına modelin işletmecisi olan öğretmenin üstünde hizmet oluşturamaz.

Okul ve sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler, mesleki deneyim, öğretim tarzı, ailenin çocuk yetiştirme tutumu ve aldığı eğitimler ile çocuğu hem toplumsal yaşama hazırlamada hem de geleceğini şekillendirmede öğretmenler büyük rol üstlenmektedir (Ünsal ve İğde, 2021). Bununla birlikte sahip oldukları kişilik özellikleri ve gösterdikleri tutum ve davranışlar ile çocuğun kişilik gelişiminde temel taşları döşeyerek yaşam boyunca iz bırakanlardır.

Söz konusu öğretmenin sahip olması gereken özellikler olduğunda genel itibariyle mesleki ve kişisel nitelikler şeklinde sınıflandırmadan bahsedilmektedir. Öğretmenin mesleki niteliklerine bakıldığında; öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanma, öğretim etkinliklerini planlama, sınıf yönetimi, zamanı verimli kullanma, iletişim kurma ve rehberlik yapma gibi başlıklar çerçevesinde değerlendirilmektedir (Demirel, 2004; Erden, 2005; Gürkan, 2001). Özgül (2021), öğretmenin

kişisel niteliklerinin, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması ve öğretim etkinliklerinin verimli olmasıyla çocuğun okula yönelik tutumlarını etkileme açısından en önemli değişkenlerden biri olduğunu ifade etmektedir.

Okul öncesi öğretmeni, çocuğun yaşamında karşılaştığı ilk öğretmen olmasından kaynaklı ayrı bir öneme sahiptir. Bu bağlamda bir okul öncesi öğretmeninin sahip olması gereken, okul öncesi öğretmeniyle özdeşleşen birtakım özellikler mevcuttur. Oktay (1999)'a göre;

- Okul öncesi öğretmeni iyi bir mizah duygusuna sahip olmalıdır.
- Sabırlı olmalıdır.
- Sorumluluk sahibi olmalıdır.
- Dikkatli ve iyi bir gözlemci olmalıdır.
- Çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmalıdır.
- Yeniliklere uyum sağlayabilmeli ve yaratıcı olmalıdır.
- Hoşgörülü ve esnek olmalıdır.
- Dış görünüşüne dikkat etmeli, temiz, düzenli ve rahat giyimli olmalıdır.
- Sağlıklı, canlı, hareketli ve neşeli olmalıdır.

Öztürk (2006, s.14)'e göre;

- Okul öncesi öğretmeni çocuklara karşı sabırlı olmalıdır.
- Çocuklarla birlikte vakit geçirmekten keyif duymalı, onları sevmeli ve sevgi göstermelidir.
- Okul öncesi öğretmeni çocukları duygusal açıdan tanıyabilmeli, sınıf içerisindeki hakimiyeti sağlama ve sınıf yönetiminde uzman olmalıdır.
- Güçlü bir iletişim diline sahip olmalı ve çocukların seviyesinde konuşmalıdır.
- Kendini ifade etmede başarılı, hoşgörülü, sempatik, kendini geliştirmeye istekli ve coşkulu olmalıdır.
- Okul öncesi öğretmeni yaratıcı ve üretken olmalı, girişimciliğe önem vermelidir.

Gürkan (2008)'a göre;

- Öğretmenin ruh ve beden sağlığı yerinde olmalıdır.
- Çocuklarla kurduğu iletişim sağlıklı bir niteliğe dayanmalı ve sevecen bir karaktere sahip olmalıdır.
- Beklenmedik bir şekilde oluşan durumlarda soğukkanlı davranmalı, cesur ve çaba göstermeyi seven olarak davranmalıdır.
- Çocuklarla etkileşiminde ve onların etkinliklerine karşı motive edici ve destekleyici rolde olmalıdır.
- Okul öncesi öğretmeni tutarlı davranışlar sergilemeli ve kendisine güvenmelidir.
- Olaylara yönelik gösterdiği tepkilerinde şaşırtıcı olmamalı, öfkesini gizleyebilmeli ve çocuklar üzerinde suçluluk duygusu yaratmamalıdır.

Çocuğun öğretmenle kurduğu ilişki yaşamı boyunca kritik öneme sahip olmanın yanı sıra farklı bir örüntüye de aitlik oluşturmaktadır (Howes ve Hamilton, 1992). Bu aitlik tıpkı çocuk – ebeveyn ilişkisinde olduğu gibi öğrenci–öğretmen ilişkisinde de zaman zaman farklı bir doğaya ve niteliğe sahip olabilmektedir. Pianta'ya (1998) göre bazı öğrenci-öğretmen ilişkileri yakınlık ve duygusallık içerirken, bazıları ise çatışma ve gerilim içermektedir.

Öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi algılama şekli ile çocuğun davranışları ve uyumu arasında anlamlı bağlantılar olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmenleri tarafından, kurdukları ilişkileri olumlu algılanan öğrencilerin okul başarısının ve uyumunun diğerlerine göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Ayrıca Pianta (1998) tarafından olumlu öğrenci – öğretmen ilişkisinin, özel eğitim alanında yüksek risk altında olan çocuklar açısından da koruyucu bir faktör olarak işlev gördüğü belirtilmektedir.

Bu noktadan hareketle, çocuğun gelişiminde, okula uyumunda etkin bir role sahip olan öğretmen ile öğrencinin, aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin belirlenerek, bu ilişkinin geliştirilmesi yönünde yapılacak müdahalenin hem bireysel hem de sınıf içi potansiyel problemlerin çözümünde önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Araştırma

kapsamında, okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Küçük yaşlardan itibaren sosyal, duygusal, zihinsel vb. alanlarda yetişkin rehberliğine ihtiyaç duyan çocuğun ilk bağlanma ilişkilerini deneyimlediği okul öncesi öğretmeni ile arasında gerçekleşen etkileşim çocuğun yaşamına yön verecek niteliktedir. Telli, Brok ve Çakıroğlu'na (2008) göre çocuklar tarafından algılanan öğretmen özelliklerinin, onların başarı, motivasyon ve tutumları üzerinde önemli etkilerinin olduğu da ifade edilmektedir.

Çocuğun algıları, içerisinde yer aldığı ortamın kendisinde oluşturduğu izlenime ve kendi iç dünyasına göre değişim göstermektedir (Aksoy ve Baran, 2010). İnsanların kendilerini ifade etmede kullandıkları yöntem aracı sözel ifade biçimidir. Ancak bu becerinin gelişimi çocuklarda yeteri kadar tamamlanmamıştır (Koçyiğit, 2014). Bunun gibi çocuğun kendisini sözel dil becerisi ile yeterince ifade edemediği koşullarda en fazla tercih ettiği yollardan biri resimdir (Yavuzer, 2016). Bunun yanı sıra resim çizmek çocukların duygu ve düşüncelerini aktardığı, kolay ve eğlenceli bir yoldur (Skybo, Wenger ve Ying, 2007). Çocuk sevinçlerini, korkularını, özlemlerini, eksikliklerini, hayal ettiklerini ve algıladıklarını resim yoluyla dışa vurur. Bu dışavurumlar her ne kadar zaman zaman net ve anlaşılır olmasa da kullanılan çizgiler, semboller ve renkler önemli ipuçlarını oluşturmaktadır (Aksoy ve Baran, 2010; Artut, 2017; Diğler, 2017; Yukay, Yüksel, Canel, Mutlu, Yılmaz ve Çap, 2015). Bu ipuçları çocukların duygu durumlarını ve algılarını anlamamızda yardımcı olacak unsurlardır.

Okul öncesi dönem çocuklarının düşünce ve duygu ifadelerini yansıtmak için faydalandığı resimler aracılığıyla öğretmen algısını da saptamak olasıdır. Çocuğun resimlerini anlamak ve değerlendirebilmek için çizim ve renklerin ne ifade ettiğini yorumlamak gerekmektedir (Halmatov, 2017). Çocukların kullandıkları renkler bulunduğu gelişim süreci doğrultusunda değişim göstermektedir. Çocuklar karalama evresinde kâğıt üzerinde belli olabilecek, ilk dikkatlerini çeken herhangi bir rengi rastgele alıp kullanırken, şema öncesi döneme geldiklerinde renkleri gerçekle ilişkilendirmeden içindeki duygulardan hareketle kullanırlar (Ulutaş, 2015). Bu dönemin ardından çocukların kullandıkları renkler onlara dair psikolojik durumlarını da yansıtmaktadır. Bundan kaynaklı çocukların resim yaparken özgür bırakılmasına dikkat edilmelidir (Savaş, 2014). Bu sayede çocuk içinde bulunduğu duygu ve düşünce durumlarını resmine istediği gibi aktarabilecektir.

Araştırmalara bakıldığında sıcak renkleri kullanan çocukların daha uyumlu, mutlu ve paylaşımcı; soğuk renkleri kullananların ise uyum sağlamada zorlanan, iddiacı, huysuz ve paylaşmaktan sakınan çocuklar olduğu ortaya çıkmaktadır (Savaş, 2014). Bundan dolayı çocukların resimlerinde genellikle kullandığı renklere dikkat edilmelidir. Savaş (2014) ve Halmatov'a (2017) göre Bazı renklerin anlamlarına dair açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Kırmızı: Kırmızı renk, saldırganlık ya da öfke ifadelerini yansıtabilmektedir. Çocuk resimlerinde kırmızı rengi büyük oranda tercih ediyorsa içerisinde bulunduğu duygu durumunun stresli veya endişeli olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Bunun yanı sıra kırmızı renk çocuğun çevreden ilgi görme gereksinimine de işaret edebilir.

Turuncu: Endişe ya da düşmanlık duygularını yansıttığı düşünebilir.

Sarı: Sarı renk olumlu duygulara çağrışım yapmaktadır. Canlılığın rengidir.

Pembe: İnsanda dinginlik uyandıran bir renktir. Geçmişte yaşanmış olan bir üzüntülü durumun düzeldiği anlamına gelebilir.

Mavi: Uyumlu, sakin, kendi duygularını kontrol edebilen kişilikleri ifade edebilir.

Yeşil: Kendine güveni temsil etmektedir. Eğer yeşil renk gerçek dışı bir durumda kullanılmışsa bu güvenlik hissine duyulan gereksinimi ve tehlikeli ya da tuhaf durumlardan kaçınma isteğini gösteriyor olabilir.

Mor: Yetişkinden beklenen güven, destek veya yetişkinin yardımına ihtiyaç duyulduğu anlamına gelebilir. Mor rengin fazla kullanılması iktidar ya da yönlendirme arzusunu temsil ediyor olabilir.

Kahverengi: Yetişkinin, anne veya babanın sevgi ve ilgi görmesine ihtiyaç duyulduğu anlamına gelebilir. Bu renk gerçeğe uygun kullanılmadığı takdirde duyguları net olarak ifade edememek yani duygusal olgunluğa erişememek anlamına gelebilir.

Siyah: Siyah renk, saldırganlık hallerini gizleme çabası, depresif duygu halinin yansıması veya içsek bunalım ifadesi olabilir.

Okul öncesi eğitim, çocuğun ileriki kademelerdeki eğitim programlarına alışması, okulu sevmesi, merak ve ilgi ihtiyacının karşılanması kısacası ileriye dönük pozitif bir eğitim anlayışı için ilk ve en önemli eğitim basamağıdır (Artut, 2017). Bu aşamada en temel unsur çocukların sınıf iklimini oluşturan en temel ögeye yani öğretmene yönelik oluşturacakları algıdır. Bu anlamda öğretmenlerin üzerinde büyük sorumluluk bulunmaktadır. Öğretmen çocukta kendisine dair olumlu bir algı oluşturabilmek için iyi bir rol model olmalı ve çocuğun çabalarını takdir ederek ona rehberlik etmelidir (Koçyiğit, 2014). Araştırmanın okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algılarının belirlenmesinde eğitimcilere yol gösterecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alan yazın incelemesinde okul öncesi dönem

çocuklarının öğretmen algılarına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmaması, araştırmanın ortaya çıkış nedenlerindendir. Bir öğretmeni hatırımızda tutan onun bilişsel özelliklerden ziyade sosyal ve duygusal boyutta bize kattıklarıdır. Bu gerçeklik ışığında öğretmen-çocuk iletişiminde var olan durumu betimleyerek sürece yön verecek önerilerde bulunmak bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algılarının belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algılarını belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Olgu bilim, bireylerin bir olguya dair yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı temel alır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Genel bir terim olan nitel araştırma, doküman incelemesi, gözlem ve görüşme gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada çocukların öğretmen algılarını belirlemek için çocuklara resim çizdirilmiş, daha sonra çocuklar ile görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada kolay ulaşılabilir ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma sürecinde kullanılan kolay ulaşılabilir örnekleme, çalışma için uygun olan, ulaşılabilen, hazır insan gruplarını kapsar (Fraenkel ve Wallen, 2012). Maksimum çeşitlilik örnekleme, örneklemin probleme dair benzer farklı durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Bu doğrultuda araştırma kapsamında Marmara Bölgesindeki bir ilde sosyoekonomik düzeyi yüksek ve sosyoekonomik düzeyi düşük birer ilçede bulunan iki bağımsız anaokuluna devam eden 48-60 ay aralığında 25'er çocuk olmak üzere toplam 50 çocuğa ulaşmak hedeflenmiştir. Araştırma sürecinde iki merkez ilçede iki anaokulu ve üç sınıfta bulunan çocuklar ile görüşülmüş ve toplamda 51 çocuğa ulaşılmıştır. Veri toplama sürecinde yapılan incelemeler doğrultusunda beş çocuğun resminde öğretmen çizimi yer almadığı için geçersiz sayılmıştır. Bu bağlamda resim analizlerinde toplam 46 katılımcı bulunmaktadır. Görüşme verilerine bakıldığında ise üç çocuğun sorulara yanıt vermek istemediği, bazı çocukların ise bir soruya birden fazla yanıt verdiği görülmüştür. Bundan kaynaklı olarak görüşme sorularındaki toplam katılımcı sayısı her soruda farklılık göstermektedir. Çalışmaya katılan çocukların gizliliği esas alındığı için görüşmeler ve resim analizlerinde cinsiyet ile görüşme ve resimlerdeki sıralamaya göre kodlar oluşturulmuştur (K1, E2 gibi).

Veri Toplama Araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. Olgu bilimde sıklıkla veri toplama aracı olarak görüşmeden yararlanılmaktadır (Wimpenny, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise soruları esnek biçimde ifade etmeye imkân tanımakta ve katılımcıların süreçte derinlemesine düşüncelerini öğrenmeyi sağlayan önceden hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır (Berg ve Lune, 2015). Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları ile ilgili ikisi okul öncesi eğitim, biri resim yorumlama alanında olmak üzere üç uzmandan görüş alınmıştır. Çocukların anlama problemi çekebilecekleri düşünülen sorular uzman görüşlerine göre düzeltildikten sonra veri toplama sürecine başlanmıştır.

Görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir;

Çocuğa Yönelik Sorular;

1. Öğretmen kelimesi senin için ne anlam ifade ediyor? Bize nasıl anlatırsın?
2. Öğretmenin ile ilgili unutamadığın bir anın var mı?
3. Büyüyünce ne olmak istersin?
4. Öğretmenin sana nasıl davranıyor?

Bir Öğretmen Çizebilir Misin? Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen algılarını belirlemeye yönelik nitel araştırmanın çeşitlemesini oluşturan bir diğer bağlamı doküman analizine yönelik çocuklardan bir öğretmen resmi çizmeleri istenmiştir. Çocuklara "Bana bir öğretmen çizebilir misin?" şeklinde soru yöneltilmiştir. İstedikleri teknikte (pastel-kuru boya), istedikleri renkleri kullanarak çizim yapabilecekleri çocuklara aktarılmıştır.

Çocukların çizimleri;

- Kullanılan renkler
- Resimde öğretmenin bulunduğu durum
- Jest ve mimikleri gibi değişkenler açısından incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma ve araştırma kapsamında kullanılan yöntemler, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı'nın 13.05.2022 tarih ve 57973 sayılı kararı gereğince etik açıdan uygun bulunmuştur. Veriler 23.05.2022-30. 09.2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliğini arttırmak için tercih edilen "çeşitleme" ilkesine uygun olarak hareket etmek amaçlanmıştır**.** Görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırma yaklaşımında, bu araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından çocuklar ile gerçekleştirmek üzere "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" hazırlanmıştır.

Gidilen okullarda çocuklarla birlikte vakit geçirdikten sonra araştırmacılar tarafından çocukların birbirleriyle minimum seviyede etkileşime geçmeleri için mümkün olabilecek sınıf ortamı düzeni oluşturulmuştur. "Bana bir öğretmen çizebilir misin?" sorusunun ardından istedikleri renk ve kalemi kullanarak resim yapabileceklerine dair bilgi verilmiştir. Çocukların resim çizdiği süreçte araştırmacılar tarafından hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Resim çizme etkinliği yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Resmini bitiren her çocuğun resimde neler çizdiğine yönelik sorular sorulmuş ve alınan yanıtlar kâğıdın arkasına not edilmiştir.

Görüşmeler çocuklar ile üniversite etik kurul onayı ve MEB izinleri alındıktan sonra 5-10 dakika sürelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yüz yüze, sadece araştırmacı ve çocuğun bulunduğu ortamda çocukla birebir şekilde yapılmış ve görüşmeler esnasında yanıtlar araştırmacılar tarafından not edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada doküman incelemesi ve görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, metin içeriği toplama ve analiz etme yöntemidir (Neuman, 2014). İçerik analizi süreci, Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından (i) Verilerin kodlanması, (ii) Kategori oluşturma, (iii) Verilerin kodlara ve kategorilere göre düzenlenmesi, (iv) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde tanımlanmaktadır.

Kodlama; verilerin deşifre edilerek kelime veya cümlelerin anlamlandırılmasına dayanır (Miles ve Hubermann, 1994). Ayrıntılı olarak incelenen yanıtlar, bir terim veya kod etiketi ile ilişkilendirilmiştir. Bu süreçte oluşturulan kodlar ve kategoriler aracılığıyla çözümleme zorluğunun ortadan kaldırılması sağlanmıştır. Çalışma kapsamında kodlara isim verilmesi sürecinin bazı noktalarında katılımcının ifadelerine direkt olarak yer verirken bazı noktalarda konu bağlamında yardımcı kavramlar kullanılmıştır. Yeni etiketleme yazılamayana yani kodlar tatmin edene kadar sürece son verilmiştir. Sayıca fazla olan kodlar incelenerek gereksiz olanlar çıkartılmış ve kod sayısı azaltılmıştır. Geriye kalan kodlar ise sınıflandırılmıştır. Birbiriyle ilişkili olan kodlar açıklanmış, kodların içerisinde benzer olanlar bir araya getirilerek temalar meydana getirilmiştir. Miles ve Hubermann 'a (1994) göre tema; görüş ve düşüncelerden oluşan ve kodları temsil gücü olan temel konulardır.

Araştırmaya katılan çocukların öğretmen algısını belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerde ulaşılan veriler, çocuğun öğretmen algısı yönünden verilen yanıtlara göre her bir çocuk için ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodların hangi fikir ya da görüş çerçevesinde kümelendiği göz önüne alınarak bu doğrultuda kategoriler belirlenmiştir. Benzer olan kodlar ve kategoriler düzenlenmiş ve temalara ulaşılmıştır. Elde edilen kodlamalar tablo haline getirilmiştir.

Görsel doküman olarak elde edilen *"Bana bir öğretmen çizebilir misin?*" konulu resimlerin incelenmesi ile öğretmenin kişisel özellikleri, mesleki özellikleri ve renk olmak üzere araştırmacılar tarafından üç kategori oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizi ile bu kategorilere uygun kodlar belirlenmiştir. Birbiriyle ilişkili olan kodların birleşimiyle temalar meydana getirilmiştir.

Öğretmen kelimesinin ifadesi kategorisinde "Eğitim veren" temasına yönelik yanıtlar;

E2 "Ders yapan"

E7 "Ödev yapmak, öğretmenimi dinlemek"

K1 "Etkinlik yapmak, resim yapmak"

Öğretmene dair anı kategorisinde "Etkileşim" temasına yönelik yanıtlar;

K2 "Öğretmenimin arabasıyla gittiğim gün"

E5 "Dışarıda ağaç evde oyun oynadığımızı hatırlıyorum."

Güvenirlik ve Geçerlilik

Araştırma kapsamında araştırmaya katılan kişilerin görüşlerinin alınması, veri çeşitlemesi tekniklerinin kullanılması ve alanda uzman kişilerden kaynak edinilmesi geçerlik ve güvenirlik kapsamında alınabilecek önlemler arasında yer

almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çocukların öğretmen algılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla doküman incelemesi ve görüşme olmak üzere iki ayrı teknik kullanılmıştır.

Araştırmalarda kapsam geçerliliği, kullanılan ölçeğin her bir maddesinin ölçülen konuya ne düzeyde hizmet ettiğini değerlendirmek amacıyla kullanılır. Nitel çalışmalarda kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarına ulaşılarak görüşme maddelerinin değerlendirilmesi istenebilmektedir (Okcay Çam ve Baysan Arabacı, 2010). Araştırmada görüşme sorularına yönelik üç uzmandan görüş alınmış ve geri dönüşlere göre görüşme soruları düzenlenmiştir.

Aynı veri setlerinde iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar ile tanımların daha net ortaya koyulabilmesi ve ortak bir vizyona ulaşılabilmesi mümkün olmaktadır (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Araştırmada üç uzmanın görüşü alınarak hazırlanan yapılandırılmış görüşme sorularından ve doküman incelemesinden elde edilen verilere göre çocukların öğretmen algılarına yönelik kodlamalar, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Farklı kodlamalar için yeniden değerlendirme yapılarak uzlaşmaya varılmış ve kodlamalara son hali verilmiştir. Kodlayıcıların gerçekleştirdiği değerlendirmeler arası uyum Miles ve Huberman katsayısı göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Bu doğrultuda içsel tutarlılığı ifade eden ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliğine dayalı olarak kavramsallaştırılan güvenirlik katsayısı (güvenirlik katsayısı= Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı÷ (Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı + Üzerinde görüş birliği sağlanamayan konu/terim sayısı)×100 formülüne göre hesaplanmıştır. Araştırmada kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %90 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen uyumun yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi çocuklarının öğretmen algılarına yönelik çizdikleri resimler ve öğretmen algısı ile ilgili yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan verilere yönelik resim analizi ve görüşme sorularına dair bulgular yer almaktadır.

Resim analizi sonucunda okul öncesi çocuklarının öğretmenlerine yönelik algıları 3 kategori ve bu kategorilere ilişkin oluşturulan 9 tema ile incelenmiştir.

1.1. Çocukların Resimlere Çizmiş Olduğu Kategoriler

1.1.1. Okul öncesi Öğretmeninin Kişisel Özellikleri

1.1.2. Okul öncesi Öğretmeninin Mesleki Özellikleri

1.1.3. Resimde Kullanılan renkler

1.2. Çocukların Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtlara Yönelik Kategoriler

1.2.1. Öğretmen Kelimesi

1.2.2. Öğretmene Dair Anı

1.2.3. Meslek

1.2.4. Öğretmen Davranışı

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan okul öncesi dönem çocukların öğretmen algılarına ilişkin bulgular belirtilmiştir.

Tablo 1

Resimlerde Çizilen Öğretmen Algısına İlişkin Kişisel Özelliğe Dair Bulgular

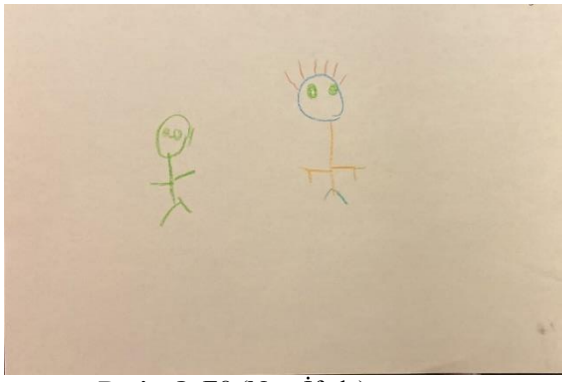
Temalar	n	Kodlar	f
1. Olumlu	32	Mutlu	32
2. Olumsuz	6	Kızgın	3
		Mutsuz	3

3. Nötr	8	Duygu belirtilmemiş	8
Toplam	**46**		**46**

Tablo 1'de görüldüğü üzere, çocukların çizmiş oldukları resimlerde öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin sırasıyla en çok "mutlu" (32), "kızgın" (3), "mutsuz" (3) duygu durumunu belirttikleri, 8 çocuğun ise duygu belirtmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuyla ilgili resim alıntı örnekleri aşağıda belirtilmiştir

Resim 1. E50 (Olumlu)

Resim 2. E34 (Olumlu)



Resim 3. E8 (Nötr İfade)

Resim 4. E24 (Nötr İfade)

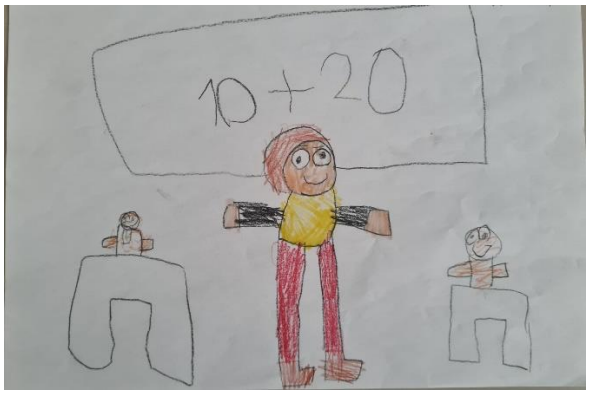
Tablo 2

Resimlerde Çizilen Öğretmen Algısına İlişkin Mesleki Özelliğe Dair Bulgular

Temalar	n	Kodlar	f
1. Eğiten	19	Hikâye anlatan	1
		Ödev, ders öğreten	18
2. Oyun oynayan	5	Etkileşimde Bulunan	1
		Oyun/ Havuzda Oyun	4
3. Eğitsel faaliyetler dışında yapılanlar	21	Park- Bahçe Dışarıda bir şeyler yapan	21
Toplam	**46**		**46**

Tablo 2 incelendiğinde çocukların çizmiş oldukları resimlerde öğretmenin mesleki özelliklerine ilişkin sırasıyla en çok "eğitsel

faaliyetler dışında yapılanlar” (21), “eğiten” (19) ve “oyun oynayan” (5) öğretmen algısına sahip olduğu görülmektedir. Bu konuyla ilgili resim alıntı örnekleri aşağıda belirtilmiştir.



Resim 5. E38 (Eğiten)

Resim 6. K49 (Eğiten)

Resim 7. K28 (Oyun Oynayan)

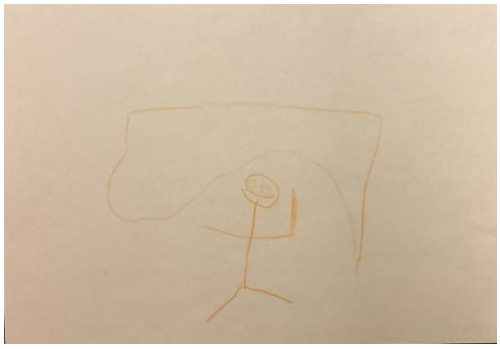
Resim 8. K39 (Eğitsel faaliyetler dışında yapılanlar)

Tablo 3.

Resimlerde Çizilen Öğretmen Algısına İlişkin Kullanılan Renklerdeki Bulgular

Temalar	n	Kodlar	f
1.Sıcak Renkler	14	Kırmızı-Sarı-Turuncu-Pembe	14
2.Soğuk Renkler	22	Mavi- Mor- Yeşil	22
3. Diğer Renkler	10	Siyah- Kahverengi	10
Toplam	**46**		**46**

Tablo 3 incelendiğinde çocukların çizmiş oldukları resimlerde renk kategorisine ilişkin sırasıyla en çok “soğuk renkler” (22), “diğer renkler” (13) ve “sıcak renkler” (11) kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuyla ilgili resim alıntı örnekleri aşağıda belirtilmiştir.



Resim 9. E6 (Sıcak Renk)

Resim 10. K13 (Soğuk Renk)

Resim 11. K7 (Soğuk Renk)

Tablo 4.

Görüşmelerde İfade Edilen Öğretmen Algısına İlişkin Öğretmen Kelimesine Dair Bulgular

Temalar	N	Kodlar	f
1. Eğitim veren	43	Etkinlik	16
		Yeni Bilgi Öğreten	27
2. Bakım veren	4	Yemek yediren/Su veren	4
3. Oyun oynayan/oynatan	13	Parka gitmek	2
		Birlikte oyun oynamak	11
4. Kural koyan	6	Oyuncak toplatan	2
		Yaramazlık yapınca uyaran	2
		Saygı duymak	2
5. Olumsuz ifadeler	2	Hastalık	1
		Kızdıran	1
6. Teknolojik olan	1	Tablet	1
7. Yok	2		2
Toplam	**71**		**71**

Tablo 4'e bakıldığında katılımcı çocukların sırasıyla en çok "eğitim veren" (43), "oyun oynayan" (13), "kural koyan" (6), "bakım veren" (4), "olumsuz ifadeler" (2), "yok" (2) ve "teknolojik olan" (1) şeklinde öğretmen kelimesini açıkladıkları görülmüştür. Bu konuyla ilgili görüşme alıntı örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

K7: *"Bize eğitim veren kişi."* (Eğitim veren)

K16: "*Bize bir şey öğretmen ve ders yapmak demek, kitap okumak demek"* (Eğitim Veren)

E15: *"Farklı oyunlar oynuyoruz, Legolarla oynamak öğretmen demek"* (Oyun oynayan).

K28: *"Öğretmen kelimesi denilince aklıma saygı duymak geliyor"* (Kural koyan)

K5: *"Yemek yemeyen çocukları yedirir."* (Bakım veren)

Tablo 5.

Görüşmelerde İfade Edilen Öğretmen Algısına İlişkin Öğretmene Dair Anıya Yönelik Bulgular

Temalar	Kodlar	f
	Öğretmenden yardım almak	5
1. Etkileşim	Fotoğraf çekinmek	2
	Oyun/Çizgi film	13
2.Kuralcı	İzin almak	4
3.Etkinlik	Yazı/Kitap	7
4. Fizyolojik	Yemek yemek	1
5. Yok		13
Toplam		**45**

Tablo 5'e bakıldığında katılımcı çocukların sırasıyla en çok "etkileşim" (20), "anı yok" (13), etkinlik (7) ve "kuralcı" (4) şeklinde öğretmene dair anılarını açıkladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuyla ilgili görüşme alıntı örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

K49: *"Her gün bize oyun hamuru oyuncak oynatıyor. Bunu hatırlıyorum çünkü her gün bunu söylüyor"* (Etkileşim)

K44: *"Mezun olurken öğretmenimizin bize verdiği bir bileklik"* (Etkileşim)

K32: *"Öğretmenimin arabasıyla gittiğim günü unutamıyorum."* (Etkileşim)

E12: *"Eve gitmek istediğimde hayır dediğini hatırlıyorum."* (Kural)

K7: *"Bir etkinlik yapmıştık. Elma ve çocuklarla ilgili olan, bu etkinliği en son ben bitirmiştim."* (Etkinlik)

K10: "*Parkta kulübe yapmak, evcilik oynamak.*" (Oyun oynayan)

Tablo 6.

Görüşmelerde İfade Edilen Öğretmen Algısına İlişkin Mesleğe Dair Bulgular

Temalar	Kodlar	f
1. Yeteneğe Dayalı Meslekler	Pastacı, Futbolcu, Patenci, Moda tasarımcısı, Mühendis, Tamirci	10
2. Sağlık Sektörüne Dayalı Meslekler	Veteriner, Doktor, Dişçi	14
3. Güvenlik Hizmeti Sağlayan Meslekler	Polis, Asker, İtfaiye	10
4. Hukuka Dayalı Meslekler	Avukat, Savcı, Hakim	2
5. Eğitim Sektörüne Dayalı Meslekler	Öğretmen	5
Yok		2
Toplam		**43**

Tablo 6'ya göre katılımcı çocukların sırasıyla en çok "sağlık sektörüne dayalı meslekler" (14), "yeteneğe dayalı meslekler" (10), "güvenlik hizmeti sağlayan meslekler" (10), "eğitim sektörüne dayalı meslekler" (5) ve "hukuka dayalı meslekler" (2) belirttikleri görülmüştür.

Tablo 7.

Görüşmelerde İfade Edilen Öğretmen Algısına İlişkin Öğretmen Davranışına Dair Bulgular

Temalar	Kodlar	f
1. Olumlu	İyi/Güzel	33
2. Tutarsız	Bazen iyi bazen kötü	8
3. Yok		2
Toplam		**43**

Tablo 7' ye göre katılımcı çocuklar öğretmen davranışına ilişkin sırasıyla en çok "olumlu" (33), "tutarsız" (8) ve "yok" (2) yanıtlarını vermişlerdir. Bu konu ile ilgili görüşme alıntı örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının öğretmene yönelik algılarının nasıl ve ne yönde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Marmara Bölgesindeki bir ilde iki farklı ilçede bulunan iki farklı bağımsız anaokulunda toplam 51 çocuktan öğretmen algısına yönelik resim çizmeleri istenmiş ve çocuklar ile görüşmeler gerçekleştirilerek elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir.

Çocukların kişisel özelliğe dair bulgularda öğretmenleri "olumlu" algıladıkları görülmüştür. Sınıftaki en önemli değişken olarak ifade edilen öğretmenin kişiliği; yansıttığı duygusal tepkileri, düşünsel tutumu ve çeşitli alışkanlıkları ile çocuklar üzerinde etkili olmaktadır (Gürkan, 2005; Otacıoğlu, 2008). Bir okul öncesi öğretmeninde bulunması gereken niteliklerden biri sevecen, güler yüzlü ve sabırlı olmasıdır (Toran, 2020). Kendine güvenen, mutlu öğretmenler çocukları motive ederek onlar üzerinde olumlu bir etki bırakmaktadır (Başar, 2004). Kişisel özellikleri açısından yetersiz bir öğretmen ise çocukları öğrenmeden ve okuldan uzaklaştırabilmekte ve olumsuz bir örnek olmaktadır (Gürkan, 2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı yaratabilmeleri için olumlu kişisel özelliklere sahip olması beklenmektedir (Öztürk, 2006, 14). Bu açıdan bakıldığında araştırma bulgularından çıkan sonucun bu beklentiyi destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların mesleki özelliğe yönelik bulgularda öğretmeni "eğitsel faaliyetler dışında yapılanlar" olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul öncesi dönemde yetişkinlerin çocuğu tanımasına yönelik en sağlıklı yol oyundur. Yetişkinlerden farklı bir gelişim süreci yaşayan çocuklar, sürekli büyür ve değişirler (Neyzi ve Ertuğrul,1989; aktaran: Özer ve Özer, 2004). Çocuklar dünyayı, yaşadıkları çevreyi ve kendi kimliklerini oyunla ortaya çıkarmaktadır (Sevinç, 2004). Bu bağlamda çocuğun eğitiminde oyunun önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çocuğun işi olarak tanımlanan oyun aynı zamanda okul öncesi dönemde bir gelişim, eğitim ve eğlence kaynağıdır. Çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip olan oyun aynı zamanda duyguların dışa vurulmasında bir araçtır (Aral, 2001; aktaran: Özdenk, 2007). Çocuk açısından okul öncesi dönemde öğretmen, hem seven, yakınlık gösteren hem de öğreten rolüne sahiptir (Oktay, 1999). Bu açıdan bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleri eğiten ya da oyun oynayan özellikte algılaması beklenirken bu çalışmada beklenen sonuca ulaşılmamıştır. Okul öncesi dönemde olumlu bir öğretmen algısı için beklenen sonuç oyun oynayan kategorisinin ön plana çıkmasıydı. Her ne kadar 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel özelliklerinden biri oyun temelli olsa da buna rağmen bu dönemde öğretimin ön planda olduğu görülmektedir (MEB, 2013). Bu açıdan ulaşılan sonuç beklenen sonuç ile örtüşmemektedir.

Çocukların resimlerinde öğretmen algısına dair yer verdikleri renklere yönelik bulgularda, "soğuk renklerin" ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalara bakıldığında sıcak renkleri kullanan çocukların daha uyumlu, mutlu ve paylaşımcı; soğuk renkleri kullananların ise uyum sağlamada zorlanan, iddiacı, huysuz ve paylaşmaktan sakınan çocuklar olduğu ortaya çıkmaktadır (Savaş, 2014). Bu kapsamda soğuk renklerin kullanılması olumsuz bir öğretmen algısının göstergesi olabilir. Çocukların tüm renklere ulaşması sağlandığından ve çocuklar kullandıkları rengi tercih etme konusunda özgür oldukları için bu yorum yapılabilmektedir.

Öğretmen algısına yönelik görüşme soruları analizinde öğretmen kelimesinin ifadesine dair bulgularda, çocukların öğretmeni "eğitim veren" olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi çağda teknolojinin gelişimsel ihtiyaçları karşılamayabileceği tartışma konusudur. Fiziksel hareket gerektiren oyunları, sosyal ilişkileri ve doğal ortamdaki etkinlikleri azaltacağı; müzik, sanat, dans gibi becerileri, belli bazı sosyal becerileri ve ahlaki değerleri ve sayısız farklı becerileri bütünleştirmeyi gözden kaçıracağı tehlikesinin var olacağı belirtilmektedir (Sayan, 2016). Gardner (1987), üç yaş düzeyindeki çocukların gelişimsel özellikleri gereği öğretmeni merkez alan öğrenme sürecine uygun olmadıkları ve alternatif öğrenme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda uygun teknolojiler bu ihtiyaca yanıt oluşturabilecektir. Fakat dikkat edilmesi gereken nokta, teknoloji kullanımı sonucu odak noktanın akademik becerilere yönelmesine dairdir. Sınırı çerçevelenmemiş teknoloji kullanımının sebep olabileceği gelişimsel ihmal ve olumsuz etkiler göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmen algısına yönelik görüşme soruları analizinde öğretmene dair anıya yönelik bulgularda, çocukların öğretmen algısı "etkileşim" temasında sonuçlanmıştır. Resim analizi bulgularına göre öğretmenlerin kişisel özelliklerine dair bulgularda ortaya çıkan olumlu algı bu sonuç ile paralellik göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla içten ve yakın ilişkiler kurması gerekmektedir (Oktay, 1999). Okul öncesi öğretmenlerinin belirlenen rollerinden bir tanesi de duygusal destek sağlamaktır (Altıntaş, 2003). Bu bağlamda araştırma sonucunda etkileşim teması ile yakınlık gösteren bir diğer tema çocukların öğretmenlerine dair anılarının olmamasıdır. Bu durum çocuklar ve öğretmenleri arasında yetersiz bir duygusal destek ilişkisinden kaynaklanabilmektedir.

Öğretmen algısına yönelik görüşme soruları analizinde mesleğe dair bulgularda, çocukların öğretmen algısı "sağlık sektöründeki meslekler" temasında sonuçlanmıştır. Coşkun ve Önem (2021) yaptıkları araştırmada çocukların büyüdüklerinde en çok doktor, öğretmen ve polis olmak istediklerini tespit etmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonucu ile kısmen örtüşmektedir. Alan yazın incelendiğinde Temiz vd. (2020) tarafından yürütülen araştırmada çocukların en çok öğretmen, doktor, asker ve polis olmak istedikleri belirlenmiştir. Genç ve Alkan Ersoy (2016) tarafından yapılan araştırmada da çocukların büyüdüklerinde daha çok doktor ve polis olmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmada ortaya çıkan "sağlık sektöründeki meslekler" temasına yer vermiştir. Okul öncesi öğretmeni çocuğun ilk öğretmeni olmasının yanı sıra çocuğun ilerideki yaşamında izler bırakan en önemli insanlardan biridir ve bu bağlamda çocuğun eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi dönem çocuğu öğretmenini rol model almakta, onun gibi olmak için gözlemlediği tüm öğretmen davranışlarını prova etmektedir. Bu bağlamda çocukların gelecekle ilgili planlarında öğretmenlik mesleğini seçebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen algısına yönelik görüşme soruları analizinde öğretmen davranışına dair bulgularda, çocukların öğretmen algısı "olumlu" sonuçlanmıştır. Resim analizi bulgularına göre öğretmenlerin kişisel özelliklerine dair bulgularda ortaya çıkan olumlu algı bu sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Yapılan bu araştırma doğrultusunda çocukların olumlu öğretmen algılarını geliştirebilmelerine yönelik aşağıda önerilerde bulunulmuştur.

- Çocuklar doğal gelişim aşamaları içerisinde soğuk renklerden sıcak renklere doğru bir gelişim yönü gösterirler. Bundan kaynaklı olarak bu çalışma çocukların gelişim özellikleri doğrultusunda uygulandığı zaman dilimi içerisinde değerlendirilmelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerine yönelik; eğitim süreci içerisinde yer verdikleri etkinliklerin oyun temelli olmasına dair hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Bu çalışma daha fazla ilçe ve daha farklı yaş grupları ile yinelenebilir.

Kaynakça

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies, 9*(5), 1-46.

Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme.* Eğitim Dünyası Yayınları.

Aksoy, P. ve Baran, G. (2010). 60-72 Aylık çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications,* 283-289.

Aral, N. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. Ya Pa Ofset.

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 37-75.

Artut, K. (2017). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Anı Yayıncılık.

Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi* (11. Basım). Anı yayıncılık.

Berg, L.B., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. H. Aydın. (Çev. Ed.).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri.*

Coşkun, Y., ve Önem, A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının meslek algıları ve geleceğe dönük mesleki hayalleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 5*(2), 289-330.

Demirel, Ö. (1999). *Plandan değerlendirmeye öğretme sanatı*. PegemA Yayıncılık.

Diğler, M. (2021). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Pegem Akademi

Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi.* Epsilon Yayınları.

Erişen, Y. (2004). Sınıfta öğretim liderliği. Ş. Erçetin, Ç. Özdemir, (Ed.), *Sınıf yönetimi,* ss. 33-71.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8.Baskı). McGraw Hill.

Gardner, A. V. D. L. (1987). *An artificial intelligence approach to legal reasoning*. MIT press.

Genç, H. ve Alkan Ersoy, Ö. (2016). Altı yaş çocuklarının gelecekte ne olmak istedikleri üzerine nitel bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(5), 2221-2234.

Gürkan, T. (2001). *Öğretmenin nitelikleri ve görevleri. Öğretimde planlama ve değerlendirme.* (Editör: E. Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

Gürkan, T. (2005). *Öğretmen nitelikleri görev ve sorumlulukları. Okul öncesi eğitimde güncel konular* (Yay. Haz. A. Oktay, Ö. Polat Unutkan). Morpa.

Gürkan, T. (2008). Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim. İçinde *Okul öncesi eğitime giriş* (Editör: Yaşar, Ş.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1841 ss.1-19.

Halmatov, S. (2017). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*. Pegem Akademi

Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child development, 63*(4), 867-878.

Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(36), 203-214.

MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. www.meb.gov.tr.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* (2nd ed.). SAGE.

Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.

Okcay Çam, M. ve Baysan-Arabacı, L. (2010). Tutum ölçeği hazırlamada nitel ve nicel adımlar. *Turkish Journal of Research & Development in Nursing, 12*(2).

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları.* Epsilon Yayınları.

Otacıoğlu, SG. (2008). Müzik öğretmenlerinin sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri ile depresyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 35-50.

Özdenk, Ç. (2007). *6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Özer, D. S., Özer, K. (2004). *Çocuklarda motor gelişim.* Nobel Yayıncılık.

Özgül, H. B. (2021). *Yeni nesil öğretmen özellikleri nasıl olmalı? (*Bitirme projesi) MEF Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Öğrenme Bilimleri Yüksek Lisans Programı. ss. 1-42.

Öztürk, Ü., (2009). *Performans yönetimi*. Alfa Basım Yayım.

Pianta, R. C. (2001). *Student–teacher relationship scale*. Psychological Assessment Resources, Inc.

Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(13).

Savaş, İ. (2014). *Çocuk resmi ve bilinçaltı* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sevinç, M. (2004), *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun.* Morpa Kültür Yayınları.

Skybo, T., Ryan-Wengwe, N. & Su, Y. (2007). Human figure drawings as a measure of children's emotional status: Critical review for practice. *Journal of Pediatric Nursing, 22*(1), 15-28.

Taba, S., Castel, A., Vermeer, M., Hanchett, K., Flores, D., Caulfield, R. (1999). Lighting the path: Developing leadership in early education. *Early Childhood Education Journal, 26*(3)

Telli, S., Brok, P. ve Çakıroğlu, J. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin ideal öğretmen hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 33*(149), 118-129.

Temiz, Z., Çetin, Ş. Ü., ve Yılmaz, S. (2020). Okul öncesi eğitim alan beş yaş çocuklarının meslek seçimleri ve cinsiyetlerine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 318-350.

Toran, M. (2020). (Ed.). *Okul öncesi eğitimde program temel bileşenler ve uygulamalar*. Pegem Akademi.

Ulutaş, İ. (Ed.) (2015). *Okul öncesinde görsel sanat eğitimi*. Hedef CS.

Ünsal, S., ve İğde, H. (2021). Yılın öğretmenleri: Çalışmaları, motivasyon unsurları, kişisel ve mesleki özellikleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(1), 68-88.

Yavuzer, H. (2016). *Resimleriyle çocuk*. Remzi Kitabevi.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma.* Seçkin Yayıncılık.

Yukay Yüksel, M., Canel, N., Mutlu, N., Yılmaz, S. ve Çap, E. (2015). Okul öncesi çağdaki çocukların "iyi" ve "kötü" kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 13*(29), 271-303.

Wimpenny, P., & Gass, J. (2000). Interviewing in phenomenology and grounded theory: is there a difference? *Journal of Advanced Nursing, 31*(6), 1485-1492.

Eğitimde Video Kullanımı ile İlgili Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler: 2012-2022

Mustafa ALYAR
Trabzon Üniversitesi

Faik Özgür KARATAŞ
Trabzon Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Yirmi birinci yüzyılda, bilişim teknolojilerinin (BİT) hızlı gelişimi insan yaşamını tüm yönleriyle etkilemektedir. Bu gelişmelerin eğitim alanındaki yansımalarından biri de videoların yaygın bir şekilde kullanılmasıdır. Bilişsel araştırmalar multimedya kullanımının beynin fonksiyonlarını öğrenmeyi geliştirecek şekilde desteklediğini ileri sürmektedir. Bu noktadan hareketle videoların bir öğretim aracı olarak kullanılmasının öğrenme üzerindeki etkisinin araştırılması oldukça önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda mevcut araştırmada, eğitim ve öğretim konu alanında video kullanımı ile ilgili yürütülen lisansüstü tezlerdeki araştırma eğilimlerini ortaya koymak ve videoların öğretim süreçlerinde kullanımına yönelik genel bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmıştır. *Yöntem*: Araştırmanın yürütülmesinde betimsel içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Araştırma kapsamına, son 10 yılda Türkiye'de eğitim ve öğretim konu alanında video kullanımı ile ilgili yürütülmüş 152 adet tez alınmıştır. Veriler toplama aracı olarak "Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formu" kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen tezler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. *Bulgular*: İnceleme sonucunda, tezlerin büyük bir kısmının Anadolu ve Gazi üniversitelerinde yürütüldüğü görülmüştür. Tez sayısı yıl bazlı incelendiğinde sayının genel olarak artmış olduğu saptanmıştır. Tezlerde daha çok nicel yaklaşımların kullanıldığı belirlenmiştir. Örneklem düzeylerin oldukça geniş bir yelpazede olduğu ve tüm öğretim kademelerindeki öğrencilerle çalışmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir. Tez çalışmalarında sosyal beceri öğretimi, akademik başarı, geri bildirim, gibi farklı değişkenler incelenmiştir. İnceleme sonucunda videoların bilişsel, duyuşsal ve motor beceriler üzerine etkilerinin araştırıldığı tespit edilmiştir. *İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler*: İleride yapılacak çalışmalarda videolara entegre edilebilen etkileşim özellikleri doğrultusunda videoların kişiselleştirilmesine yönelik araştırmaların daha fazla önem kazanacağı çıkarımı yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Video, eğitim ve öğretim, lisansüstü tezler, içerik analizi

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) hızlı gelişimi insan yaşamını tüm yönleriyle etkilemektedir. Öğretim yaklaşım ve yöntemleri de bu derin değişimden payına düşeni almaktadır (Zhan, et al., 2022). Bu gelişmelerin eğitim alanındaki yansıma biçimlerinden biri de öğretim süreçlerinde videoların kullanılmasıdır. Son yıllarda videoların öğretim aracı olarak kullanımı oldukça artmıştır (Ljubojevic et al., 2014). Bu artışta internet teknolojilerinin yaygınlaşmasının yanında gelişen teknoloji ile videolara çeşitli etkileşim unsurlarının eklenebilmesinin de önemli bir rolü bulunmaktadır (Chi et al., 2018). Bu tür videolara videoyu oynatma, durdurma, geri-ileri alma, farklı hızda oynatma, videoyu bölümleme ve öğrencinin bölümler arasında geçişini sağlama gibi etkileşim özellikleri eklenebilmektedir (Mayer & Pilegard, 2014). Bu özelliklerin eklenmesiyle birlikte, geleneksel videoların aksine, öğrenen pasif izleyici konumundan çıkarak sunulan içerikle etkileşim kurabilmektedir. Böylece öğrencinin öğretim sürecine aktif bir şekilde katılması mümkün hale getirilmektedir (Noetel et al., 2021). Videoların öğrenme aracı olarak kullanılmasının etkilerine bakıldığında videoların öğrencilerin sözel ve uzamsal zekâları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu (Gardner, 2000) videoların tekrar oynatma özelliğinin öğrenmeyi geliştiren bir yönünün olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Hampton, 2002). Aynı zamanda öğrenciler videoları kendilerine uygun gördükleri hızlarda oynatarak anlamada eksiklik duydukları alanlarda ve öğrenmeye çalıştıkları konu hakkında daha derin bir anlayış geliştirebilirler (Bell, 2010). Ayrıca videolar, öğrenciler için çoğu zaman erişilebilir durumda olması sebebiyle zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın kavramları güçlendirmek için kullanılabilirler (Slemmons et al., 2018). Bilişsel araştırmalar, multimedya kullanımının beyin fonksiyonlarını öğrenmeyi geliştirecek şekilde desteklediğini ileri sürmektedir (Chen & Sun, 2012). Ayrıca, Çoklu Ortamla Bilişsel Öğrenme Kuramı, öğrencilerin farklı öğretim tekniklerini kullanmak yerine çoklu ortam ögeleri (metinler, fotoğraflar ve video) arasında bağlantılar kurarak daha anlamlı zihinsel yapılar oluşturduklarını savunmaktadır (Mayer, 2009). Bazı araştırmalarda bu iddiayı destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, 3. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilimler, fen bilimleri ve matematik konu alanlarındaki videoları izledikten sonra bir kontrol grubu ile karşılaştırıldıklarında daha iyi performans göstermişlerdir (Boster et al., 2006). Yukarıda sunulan bilgiler ışığında gelecek yıllarda videoların öğretim süreçlerindeki kullanımının daha fazla yaygınlaşacağı anlaşılmaktadır. Bu sebeple videoların öğretim süreçlerinde kullanımı ile ilgili ülkemizde eğitim ve öğretim alanında yapılan çalışma eğilimlerinin belirlenmesinin videoların öğretim süreçlerinde kullanılmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu doğrultuda mevcut araştırmada, eğitim ve öğretim konu alanında video kullanımı ile ilgili yürütülen

lisansüstü tezlerdeki araştırma eğilimlerini ortaya koymak ve videoların öğretim süreçlerinde kullanımına yönelik genel bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

Eğitim ve öğretim konu alanında video kullanımı ile ilgili yürütülmüş,

1- Tezlerin yürütüldüğü yıla göre dağılımı nasıldır?
2- Tezlerin yürütüldüğü üniversiteye göre dağılımı nasıldır?
3- Tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
4- Tezlerde tercih edilen örneklem düzeyleri ve büyüklükleri nasıldır?
5- Tezlerde ele alınan değişkenler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde betimsel içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Betimsel içerik analizi yönteminde, benzer niteliklere sahip konuları inceleyen araştırmaların temaları tespit edilir ve bu temalara ilişkin sentez ve yorumlama yapılır (Çalık & Sözbilir, 2014). Aynı zamanda bu yöntemde genel duruma odaklanılır ve saptanan temalara ilişkin yüzde ve frekans değerleri doğrultusunda araştırılan konu ile ilgili genel bilgilere ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Örneklem

Araştırmanın kapsamına, Türkiye'de eğitim ve öğretim konu alanında video kullanımı ile ilgili olarak yürütülmüş yüksek lisans ve doktora tezleri alınmıştır. Yakın geçmiş ve günümüzde videoların araştırmalara yansımasını derinlemesine incelemek için son 10 yılda yapılan araştırmalara odaklanılmıştır. Araştırmada incelenen tezlere Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tez veri tabanı aracılığıyla ulaşılmıştır. İlgili veri tabanında "video" anahtar kelimesi ile aranılacak alan seçeneği tümü seçilerek tarama işlemi gerçekleştirilmiştir. Yapılan taramada konu başlığı ilgili anahtar kelimeyi içeren ve son 10 yılda yazılmış 153 adet teze ulaşılmıştır. Araştırmada yurt içinde yapılan çalışmalara odaklanıldığı için yurtdışında yapılmış bir tez araştırmanın dışında tutularak toplam 152 araştırmaya dâhil edilmiştir. Sonuç olarak araştırmanın amacı ile doğrudan ilişkili tezler yazıldığı üniversiteler ve yıllar, araştırma yöntemleri, örneklem düzeyleri, örneklem büyüklükleri ve ele alınan değişkenler açsısından detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

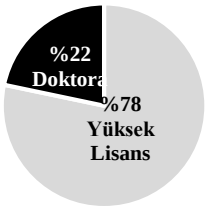
Araştırmada veri toplama aracı olarak Göktaş vd. (2012) tarafından geliştirilmiş olan "Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formu" kullanılmıştır. İlgili form; makalenin künyesi, türü, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemi olmak üzere yedi kategoriden oluşmaktadır. Araştırmada formun kategorileri tezlerin sınıflandırılabilmesi için uyarlanarak kullanılmıştır.

Veri Analizi

Araştırma için belirlenen tezler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Analiz sürecinde, çalışmanın değişkenleri ayrı ayrı incelenerek araştırmaya dâhil edilen her bir tezin özellikleri veri toplama aracındaki kategorilere uygun olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu işlem için yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Çözümlene işlemlerinden elde edilen veriler, çalışmanın her bir araştırma sorusuna cevap oluşturacak şekilde frekans ve yüzde oranları ile ifade edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen nicel veriler grafiklerle sunulmuştur.

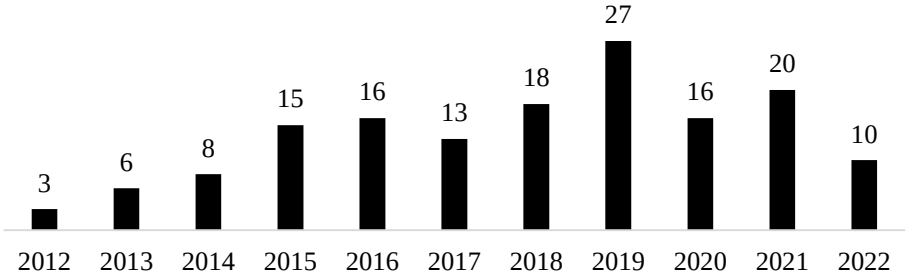
Bulgular

Araştırma konusu kapsamında Türkiye'de yürütülmüş ve Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) tez veri tabanında yayınlanmış toplam 153 teze ulaşılmıştır. İlgili tezlerden biri yurtdışında bir üniversitede yürütülmüş olması sebebiyle araştırmanın dışında tutulmuştur. Böylece araştırmanın amacına uygun toplam 152 adet tez incelenmiştir. Tezlerin 119'unun (%78) yüksek lisans, 33'ünün (%22) ise doktora tez çalışması olduğu görülmüştür. Tezlerin türüne ilişkin grafik Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. *Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı*

Tezlerin yürütüldükleri yıllara dağılımına ait bulgular incelendiğinde, eğitim öğretim konu alanında videoları konu alan tez sayısı genel olarak artış göstermiştir. Mevcut araştırmada 2012 yılı referans alınmış ve son 10 yıllık süreçte en çok tezin 2019 yılında yürütüldüğü görülmüştür. Tezlerin yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. *Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Eğitim ve öğretim konu alanında videoların kullanımı ile ilgili olarak yürütülmüş tezlerin üniversitelere göre dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde, 46 üniversitede araştırma konusu ile ilgili tez çalışmaları yürütüldüğü tespit edilmiştir. Fakat yürütülen tez sayısı çokluğu bakımından Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi Gazi Üniversitesi öne çıkmaktadır. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Eğitimde Video Kullanımı ile İlgili Yürütülmüş Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	**YL (f)**	**DR (f)**	**Üniversite Adı**	**YL (f)**	**DR (f)**
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	10	4	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	0
Anadolu Üniversitesi	16	4	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	0
Ankara Üniversitesi	1	2	Kırıkkale Üniversitesi	1	0
Atatürk Üniversitesi	6	3	Marmara Üniversitesi	3	2
Bahçeşehir Üniversitesi	10	0	Mersin Üniversitesi	2	0
Bartın Üniversitesi	1	0	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	0
Boğaziçi Üniversitesi	3	0	Necmettin Erbakan Üniversitesi	4	0
Bülent Ecevit Üniversitesi	1	0	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	0
Çağ Üniversitesi	3	0	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	0

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	0	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2	4
Çukurova Üniversitesi	2	0	Pamukkale Üniversitesi	2	0
Dicle Üniversitesi	1	0	Sakarya Üniversitesi	0	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	0	Sinop Üniversitesi	2	0
Düzce Üniversitesi	1	0	Süleyman Demirel Üniversitesi	3	0
Ege Üniversitesi	3	0	Trabzon Üniversitesi	2	2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	0	Trakya Üniversitesi	1	0
Gazi Üniversitesi	11	5	Ufuk Üniversitesi	2	0
Gaziantep Üniversitesi	1	0	Uludağ Üniversitesi	3	0
Hacettepe Üniversitesi	3	2	Uşak Üniversitesi	1	0
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	2	0	Üsküdar Üniversitesi	1	0
İnönü Üniversitesi	1	0	Yaşar Üniversitesi	1	0
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	0	Yeditepe Üniversitesi	1	2
İstanbul Üniversitesi	1	1	Yıldız Teknik Üniversitesi	1	1
Toplam	82	21		37	12

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin bulgular incelendiğinde en fazla nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı (f=92) onu takiben nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı (f=33) görülmüştür. Bunu karma araştırma yaklaşımı (f=24), tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı (f=3) takip etmektedir. Sadece bir tezde ise eğitsel veri madenciliği yaklaşımının (f=1) kullanıldığı görülmüştür. Tezlerde kullanılan araştırma yaklaşımları Tablo 2.'de sunulmuştur.

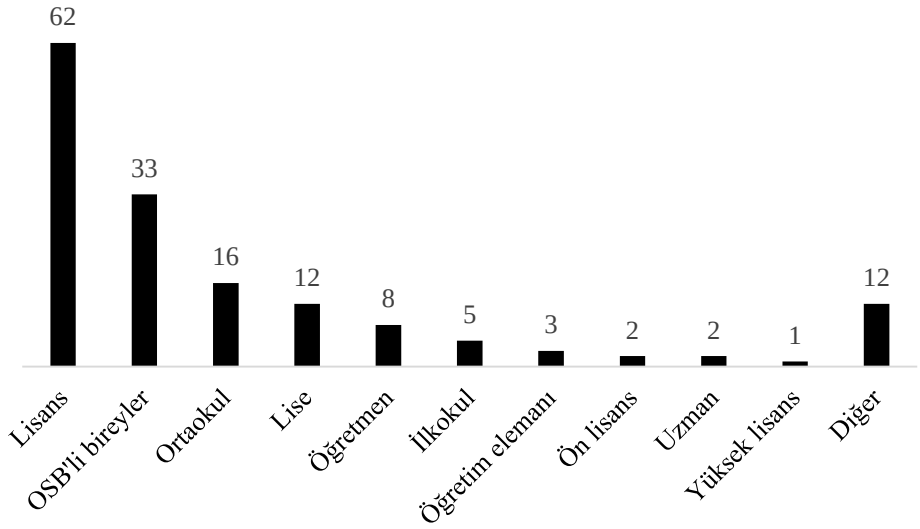
Tablo 2.

Tezlerde Kullanılan Araştırma Yaklaşımları

Araştırma Yöntemi	**(f)**	**(%)**
Nicel Araştırma	92	60
Nitel Araştırma	33	21
Karma Araştırma	24	16
Tasarım Tabanlı Araştırma	3	2
Eğitsel Veri Madenciliği	1	1

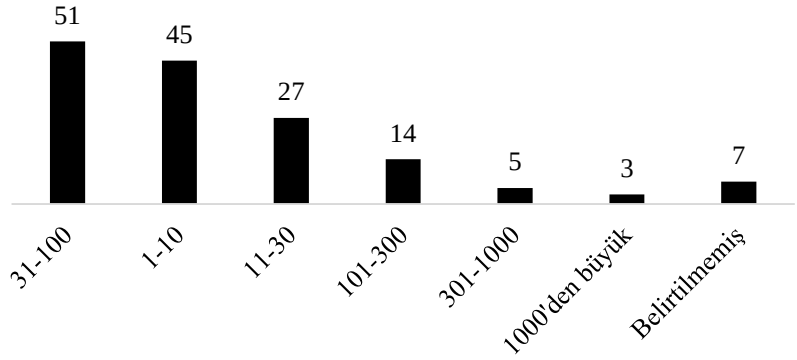
Yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarında örneklem düzeyi olarak en fazla tercih edilen grubun lisans öğrencileri (f=62) olduğu görülmüştür. En fazla tercih edilen diğer bir örneklem grubu ise farklı yaş gruplarından –dört-24 arası- otizm spektrum bozukluğu tanısı almış bireyler (f=33) olarak belirlenmiştir. Bunu ortaokul (f=16) ve lise (f=12) öğrencileri ile öğretmenler (f=8) takip etmektedir. En az tercih edilen örneklem gruplarının ise ön lisans öğrencileri (f=2), uzmanlar (f=2) ve yüksek lisans öğrencilerinin (f=1) olduğu görülmüştür. Öte taraftan toplamda 152 tez incelenmiş olmasına

rağmen aşağıda örneklem düzeyi dağılımlarının verildiği Şekil 3'te 156 örneklemin yer aldığı görülmektedir. Bu durum bazı çalışmalarda birden fazla örneklem düzeyi –örneğin bazı tezlerde örneklemi hem öğrenciler hem de öğretmenler oluşturmaktadır- ile tezlerin yürütülmesi ile ilgilidir. Tezlerde yer alan örneklem düzeylerinin dağılımına ait veriler Şekil 3'te sunulmuştur.



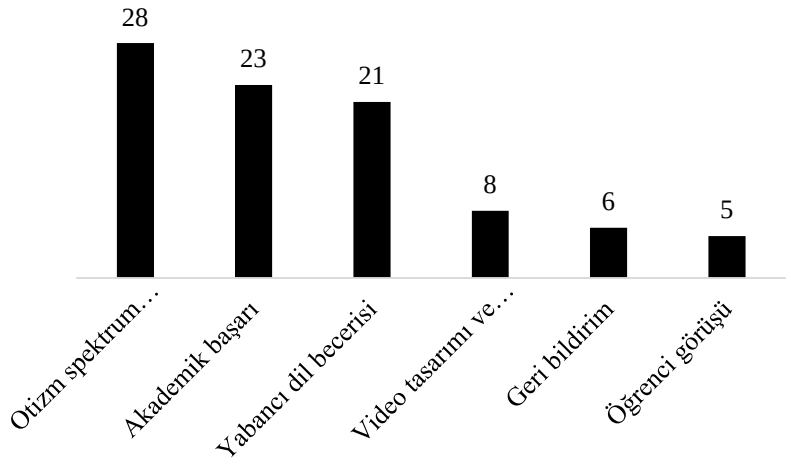
Şekil 3. *Örneklem Düzeylerinin Dağılımı*

Örneklem büyüklüğü ile ilgili bulgulara bakıldığında, 31-100 arası kişi (f=51) sayısına sahip örneklem gruplarının çok fazla sayıda tezde kullanıldığı görülmüştür. Bunu 1-10 (f=45) ve 11-30 (f=27) arası kişi sayısına sahip örneklem büyüklüklerinin tercih edildiği görülmüştür. Bazı tezlerde (f=7) ise örneklem büyüklüğünün belirtilmediği bulgusuna erişilmiştir. Tezlerde kullanılan örneklem büyüklükleri Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. *Tezlerde Kullanılan Örneklem Büyüklükleri*

Tezlerde ele alınan değişkenler açısından elde edilen bulgulara incelendiğinde, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış bireylere beceri öğretimi (f=28) değişkeninin en fazla ele alındığı görülmüştür. Daha sonra en fazla ele alınan değişken akademik başarı (f=23) olarak tespit edilmiştir. Yine tezlerde en fazla ele alınan bir diğer değişken yabancı bil becerisi [yazma, dinleme, okuma] (f=21) şeklindedir. Videoların eğitimde kullanımına yönelik en fazla ele alınan diğer bir değişken ise video tasarımı ve geliştirilmesi (f=8) olarak tespit edilmiştir. Şekil 5'te tezlerde ele alınan değişkenler sunulmuştur. Sunulan değişkenler incelenen araştırmaların en az beş tanesinde tekrar eden değişkenlerdir. Şekil 5'te sunulanların haricinde motivasyon, öz-yeterlik, veri madenciliği kullanılarak başarı tahmini, uzman görüşü gibi değişkenlere de yer verilmiştir.



Şekil 5. *Tezlerde Ele Alınan Değişkenler*

Tartışma

Araştırma bulguları eğitim ve öğretim konu alanında birçok tez çalışması yürütüldüğünü göstermiştir. Yürütülen tez sayısı bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin videoların öğretim süreçlerinde kullanımını olumlu yönde etkilemesi (Ljubojevic et al., 2014) ve son zamanlarda videoların oldukça yaygın bir öğretim aracı olarak kullanılmaya başlanılması (Seo vd., 2021) ile açıklanabilir.

Eğitim ve öğretim konu alanında video kullanımı ile ilgili olarak yürütülmüş tezlerin üniversiteler bazında dağılımına ilişkin bulgulara bakıldığında, tezlerin büyük bir kısmının Anadolu ve Gazi üniversitelerinde yürütülmüş olduğu görülmüştür. Videoların eş zamanlı ve eş zamansız kullanılabilmesi videoların bir öğretim aracı olarak kullanışlılığı açısından bir avantaj oluşturmaktadır (Darius vd., 2021). Bu sebeple köklü bir uzaktan eğitim geçmişi olan ve bilişim teknolojilerinin gelişimi ile birlikte bu birikimini dijitale taşıyan Anadolu Üniversitesi'nde uzaktan eğitimde bir öğretim aracı olarak sıklıkla kullanılan videoların (Belt & Lowenthal, 2021) eğitimde kullanımına yönelik oldukça fazla tez çalışması yürütülmüş olması beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Eğitimde video kullanımı ile ilgili en fazla tez yürütülen diğer bir üniversite ise Gazi Üniversitesi'dir. İlgili üniversitede yürütülen tezler yakından incelendiğinde birçoğunun özel eğitim alanında otizm spektrum bozukluğu tanısı almış kişilerle yürütüldüğü görülmüştür. Bu bulgu otizm spektrum bozukluğunda video modelle öğretimin gittikçe artan oranda kullanılması (Kurt & Kutlu, 2019) ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar daha önce yürütülen benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir (Temel vd., 2014; Daşdemir vd., 2018).

Tezlerin yürütüldüğü yıllara ilişkin bulgular incelendiğinde, en fazla tezin 2019 yılında yürütüldüğü görülmüştür. Araştırma kapsamına dâhil edilen tezler için 2012 yılı referans olarak kabul edilmiştir. Belirtilen yıldan itibaren yapılan tez sayısı genel olarak artmıştır. Bu sonuç daha önce yürütülmüş çalışma sonuçları benzerdir (Gündüzalp & Göktaş, 2022).

Araştırma kapsamına alınan tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri ile ilgili sonuçlara bakıldığında en fazla nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı görülmüştür. Bu sonuç benzer çalışma sonuçlarıyla uyum göstermektedir (Sert vd., 2012; Göktaş vd., 2012; Yavuz & Yavuz, 2017). Deneysel desenler uygulanan yöntemlerin farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin tespit edilmesinde oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (McMillan & Schumacher, 2010). Bu sebeple eğitimde videoların kullanımının farklı değişkenlere etkisinin belirlenmesi gerekliliği nicel araştırma desenlerinin ön plana çıkmasında önemli bir etken olarak düşünülebilir.

Tez çalışmalarında en fazla lisans öğrencileri örneklem düzeyi olarak tercih edilmiştir. Lisans öğrencilerinin örneklem seviyesi olarak tercih edilmesi araştırma sürecinde videoların kullanımında gereksinim duyulan bilişim teknolojileri altyapılarının üniversitelerde daha güçlü olması (Damar & Coşkun, 2017), lisans öğrencilerinin kolay ulaşılabilir örneklem olması (Tosuntaş vd., 2019) ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Örneklem büyüklüğü ile ilgili bulgular incelendiğinde, birçok tezde 31-100 arası kişi sayısına sahip örneklem gruplarının en çok kullanıldığı görülmüştür. Bu sonuç alanyazındaki araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Gündüzalp & Göktaş, 2022; Çiltaş vd., 2012; Yavuz & Yavuz, 2017). Araştırmalarda tercih edilen yöntem ile araştırma örnekleminin

birbiri ile uyumlu olması her bilimsel araştırma için beklenen bir durumdur. İncelenen tezlerin önemli bir kısmının nicel araştırmalardan oluşması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Örneklem sayısı bakımından en fazla tercih edilen örneklemlerden bir diğerinin ise ve 1-10 kişilik örneklemler olduğu görülmüştür. Bu örneklem büyüklüğüne sahip araştırmaların büyük çoğunluğu tek denekli deneysel modele göre yürütülmüştür. Bu bakımdan en fazla tercih edilen örneklem büyüklüklerinin tercih edilen nicel araştırma yaklaşımının doğasına uygun olarak belirlendiğini söylemek mümkündür.

Tezlerde ele alınan değişkenlere bakıldığında, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış bireylere çeşitli becerilerin öğretiminin en fazla ele alınan değişken olduğu görülmüştür. Bu durum otizm spektrum bozukluğunda video modelle öğretimin yaygın bir şekilde kullanılması (Kurt & Kutlu, 2019) ile açıklanabilir. İkinci olarak ise akademik başarı en fazla tercih edilen değişken olarak ortaya çıkmıştır. Alanyazındaki araştırma sonuçları bu sonucu destekler niteliktedir (Çiltaş vd., 2012; Yavuz & Yavuz, 2017). Akademik başarı değişkenini yabancı dil becerisi edinimi değişkeni takip etmiştir. Videoların yabancı dil öğretiminde en fazla kullanılan araçlardan biri (Yu & Gao, 2022) olmasının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu çıkarımı yapılabilir. Yine video tasarımı ve geliştirilmesi, geri bildirim ve öğrenci görüşleri tezlerde en fazla ele alınan değişkenlerden bazıları olarak belirlenmiştir. Bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin öğretim süreçlerine yansıma biçimlerinden biri de videoların daha yaygın bir şekilde kullanılmasıdır (Ljubojevic et al., 2014). Yeni teknolojiler farklı video türlerinin oluşturulmasını mümkün kılmaktadır. Bu teknolojilerle oluşturulan videolar geleneksel videoların aksine öğrenene pasif izleyicilikten çıkararak öğrenme sürecine aktif katılımcı olarak dahil olma fırsatı sunmaktadır (Chi et al., 2018). Bu sebeple video tasarımı ve geliştirilmesi, videolar üzerinden geri bildirim ve yeni uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerinin tezlerde değişken olarak ele alınması yukarıda sözü edilen gelişmelerle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Türkiye'de eğitim ve öğretim konu alanında videoların kullanımı ile ilgili yürütülmüş tezlerdeki genel eğilimler ortaya konulmuştur. Bu bağlamda ilgili konu alanında araştırma yapacak araştırmacılara videoların öğretim süreçlerinde işe koşulmasına yönelik kullanabilecekleri araştırma yöntemleri, örneklem düzeyleri ve büyüklükleri, ele alınacak değişkenlerin belirlenmesi gibi parametreler açısından genel bir perspektif sunulmuştur.

Öneriler

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretim konu alanında videoların kullanımı ile ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılara bazı önerilerde bulunulabilir. Araştırma sonuçları tezlerde en fazla nicel yaklaşımların tercih edildiğini göstermiştir. Bu sebeple videoların öğretim sürecinde kullanımı ile ilgili tezlerde nitel ve karma yöntemlere daha fazla ağırlık verilebilir. Yine deneysel desenler en çok tercih edilen araştırma yöntemleri olmuştur. Bu anlamda yapılacak yeni araştırmalarda diğer araştırma yöntemleri kullanılabilir. İncelenen tezlerde ağırlıklı olarak lisans öğrencilerinin tercih edildiği görülmüştür. Bu noktada daha sonra yapılacak araştırmalarda farklı öğretim kademelerindeki örneklem düzeylerine daha fazla yer verilebilir.

Kaynakça

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: skills for the future. *The Clearing House, 83*(2), 39–43.

Belt, E. S., & Lowenthal, P. R. (2021). Video use in online and blended courses: A qualitative synthesis. *Distance Education, 42*(3), 410-440.

Boster, F. J., Meyer, G. S., Roberto, A. J., Inge, C., & Strom, R. (2006). Some effects of video streaming on educational achievement. *Communication Education, 55*(1), 46–62. https://doi.org/10.1080/03634520500343392.

Chen, C. M., & Sun, Y. C. (2012). Assessing the effects of different multimedia materials on emotions and learning performance for visual and verbal style learners. *Computers & Education*, *59*(4), 1273-1285.

Chi M. T., Adams J., Bogusch E. B., Bruchok C., Kang S., Lancaster M., Levy R., Li N., McEldoon K. L., Stump G. S., Wylie R., Xu D., Yaghmourian D. L. (2018). Translating the ICAP theory of cognitive engagement into practice. *Cognitive Science*, 42(6), 1777–1832. https://doi.org/10.1111/cogs.12626

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 39*(174), 33-38.

Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 565-580.

Damar, M., & Coşkun, E. (2017). Üniversitelerde bilgi işlemden yönetim bilişim sistemlerine geçiş: Mevcut durum ve beklentiler. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, *10*(1), 21-31.

Darius, P. S. H., Gundabattini, E., & Solomon, D. G. (2021). A survey on the effectiveness of online teaching–learning methods for university and college students. *Journal of The Institution of Engineers (India): Series B*, *102*(6), 1325-1334.

Daşdemir, İ., Cengiz, E., & Aksoy, G. (2018). Türkiye'de FeTeMM (STEM) eğitimi eğilim araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 1161-1183.

Gardner, H. (2000). Can technology exploit our many ways of knowing? In D. T. Gordon (Ed.), *The digital classroom: how technology is changing the way we teach and learn* (pp. 32–35). Harvard College.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(1), 177-199.

Gündüzalp, C., & Göktaş, Y. (2022). 2000-2019 yılları arasında Türkiye'de yürütülen proje tabanlı öğrenmeyle ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerindeki eğilimler. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 687-707. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-879197

Hampton, C. (2002). Teaching practical skills. In A. K. Mishra & J. Bartram (Eds.), *Perspectives on distance education: skills development through distance education* (pp. 83–91). Commonwealth of Learning. https://oasis.col.org/colserver/api/core/bitstreams/44c5b0fd-90e9-466d-882e-b098887210bc/content

Kurt, O., & Kutlu, M. (2019). Effectiveness of social stories in teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*(9), 3807-3818.

Ljubojevic, M., Vaskovic, V., Stankovic, S., & Vaskovic, J. (2014). Using supplementary video in multimedia instruction as a teaching tool to increase efficiency of learning and quality of experience. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *15*(3), 275-291.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2end ed). Cambridge University Press.

Mayer, R. E., & Pilegard, C. (2014). Principles for managing essential processing in multimedia learning: segmenting, pre-training, and modality principles. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed., pp. 316–344). Cambridge University Press.

Noetel, M., Griffith, S., Delaney, O., Sanders, T., Parker, P., del Pozo Cruz, B., & Lonsdale, C. (2021). Video Improves Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*. https://doi.org/10.3102/0034654321990713

Seo, K., Dodson, S., Harandi, N. M., Roberson, N., Fels, S., & Roll, I. (2021). Active learning with online video: The impact of learning context on engagement. *Computers & Education*, *165*, 1-16.

Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim, 1*(3), 1-8.

Slemmons, K., Anyanwu, K., Hames, J., Grabski, D., Mlsna, J., Simkins, E., & Cook, P. (2018). The impact of video length on learning in a middle-level flipped science setting: Implications for diversity inclusion. *Journal of Science Education and Technology*, *27*(5), 469-479. https://doi.org/10.1007/s10956-018-9736-2

Temel, S., Şen, Ş., & Yılmaz, A., (2015). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin bir içerik analizi: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(2), 565-580.

Tosuntaş, Ş. B., Emirtekin, E., & Süral, İ. (2019). Eğitim ve öğretim teknolojileri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi 2013-2018. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 277-286.

Yavuz, S., & Yavuz, G., (2017). Fen eğitiminde proje tabanlı öğretimle ilgili tezlerin içerik analizi: Türkiye örneği (2002-2014). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(2017), 255-282.

Yu, Z., & Gao, M. (2022). Effects of Video Length on a Flipped English Classroom. *SAGE Open*, *12*(1), 1-14. https://doi.org/10.1177/21582440211068474

Zhan, X., Sun, D., Wen, Y., Yang, Y., & Zhan, Y. (2022). Investigating students' engagement in mobile technology-supported science learning through video-based classroom observation. *Journal of Science Education and Technology*, *31*, 514–527 https://doi.org/10.1007/s10956-022-09970-3

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çevrelerindeki Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Farkındalıkları: Gaziantep İli Örneği

Sultannur ÖZTÜRK — MEB
Nurcan TEKİN — Aksaray Üniversitesi
Süleyman YILMAZ — Aksaray Üniversitesi

Özet

Günümüzde bireylerin günlük hayatta yaşamlarını devam ettirmek için ihtiyaç duydukları gereksinimlerden birisi enerjidir. Bu ihtiyacın yenilenebilir ve yerel enerji kaynaklarından karşılanması oldukça önemlidir. Öğrencilerin yaşadıkları bölgedeki yenilenebilir enerjiye yönelik farkındalıkları, gelecekte verecekleri kararları etkileyecektir. Dolayısıyla bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin çevrelerindeki yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik farkındalıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinin Nizip ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiş 31 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak beş adet görüşme sorusundan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri; gönüllü katılımcılardan, katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebileceği ortamlarda ve katılımcılara uygun zaman dilimlerinde ses kaydı alınarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin yenilenebilir enerjinin özelliklerine yönelik verdikleri cevaplar bu konu hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermiştir. Yenilenebilir enerji kaynaklarına örnek olarak sadece güneş, rüzgâr ve hidroelektriğe yer vermeleri bu konuda farkındalık düzeylerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Öğrenciler çevrelerinde en çok kullanılan enerjinin güneş enerjisi olduğu belirtmişlerdir. Yenilenebilir enerjinin çevreye olan olumlu etkilerine verilen cevaplar göz önünde bulundurulduğunda, farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yenilenebilir enerjinin olumsuz etkilerine verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin bu konu hakkında yeterli farkındalığa sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Enerji konularının hem yerel hem de küresel önemi göz önüne alındığında, yenilenebilir enerjiye yönelik çalışmaların farklı bölgelerdeki öğrencilerle gerçekleştirilmesi ve bölgeye has özelliklerinin tartışılması önerilir.

Anahtar Kelimeler: Enerji farkındalığı, ortaokul öğrencileri, yenilenebilir enerji kaynakları

Giriş

Günlük yaşantımızda insan hayatına katkı sağlayan, ulaşımdan nakliyeye iletişimden barınmaya kadar her alanı etkileyen enerji yadsınamaz bir öneme sahiptir. Sanayi devrimi ile birlikte dünya hızlı ve geri dönüşü olmayan bir değişimin içine girmiştir. Bu durum enerjiye olan ihtiyacı ve eksikliğinde doğrudan getireceği küresel sorunları gündemimize getirmektedir. Enerji, herhangi bir ülkenin vatandaşlarının günlük olarak kullandığı, sanayinin, üretimin, gelişmenin ve ülkelerin endüstriyel büyümesinin vazgeçilmez parçasıdır (Kılıçaslan, vd., 2011). Doğru ve Demibaş'a (2020) göre enerji, sanayiden hizmet sektörüne kadar birçok sektörde girdi olarak kullanılan zorunlu tüketim maddesidir. Tüm insanların rahat bir hayat sürebilmeleri için günümüzde Dünyada ve Türkiye'de katlanarak devam eden hızlı nüfus artışı, teknolojinin getirdiği yenilikler, ülkelerin dünya ekonomisine yön verebilmek için gösterdikleri rekabet ve küresel ölçekli sanayileşmenin de hız kesmeden devam etmesi bütün dünyada enerjiye olan talebin her geçen gün artmasına neden olmaktadır. Özpolat ve Nakıpoğlu Özsoy'a (2020) göre bu enerji ihtiyacı 2010-2018 yılları arasında %2,3 oranında artış göstererek iki katına ulaşmıştır. Bununla beraber Türkiye'de de enerji bakımından dışa bağımlılık oranı, enerji gereksiniminin yaklaşık %74 civarındadır (T.C Dışişleri Bakanlığı, 2020). Enerji talebinin 2040 yılında, 2010 yılına kıyasla gelişmekte olan ülkelerde %65, dünya genelinde ise %35 oranında artması beklenmektedir (Akkaya, 2019). Bu konuda, toplumdaki her bireyin üzerine düşen vazifeyi yerine getirmesi zorunludur (DeWaters ve Powers, 2011).

Petrolün keşfinden günümüze fosil yakıtlar enerji kaynağı olarak kullanılmaktadır. Enerji tüketiminin artması, kömür ve petrol gibi yeraltı kaynaklarının da halen özellikle elektrik üretiminde kullanılıyor oluşu, yenilenebilir olmayan bu kaynakların yakın gelecekte ülkelerin enerji ihtiyacına cevap veremeyeceği anlamına gelmektedir. Akanlar'a (2019) göre Dünya'daki birincil enerji kaynaklarından petrol, doğal gaz ve kömür rezervleri azalmaya devam etmektedir. Bu durum fosil yakıtların, içinde bulunduğumuz 21. yüzyıl bitmeden tükeneceği anlamına gelmektedir.

Öte yandan insanoğlunun refahı için enerji kaynaklarının bilinçsizce kullanımı iklimle ilgili birçok afete sebep olmaktadır. Küresel iklim değişikliği, enerji tüketimi ve kalkınma arasındaki doğru orantı da göz önünde bulundurulduğunda, bu durum bilim insanlarını dünya için yeni enerji kaynakları araştırmaya yöneltmiştir. Bu araştırmalar sonucunda dünyanın geleceği için fosil yakıtlara alternatif olarak daha az çevresel etkisi olan yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı

önerilmektedir (Harjanne & Korhonen, 2019). Bu konuda, toplumdaki her bireyin üzerine düşen vazifeyi yerine getirmesi zorunludur (DeWaters & Powers, 2011). Yenilenebilir enerji, doğal olarak elde edilen ve enerji yeniden üretilirken sürekli olarak yenilenen veya yenilenen temiz enerji kaynakları olarak tanımlanmaktadır (Omorogiuwa & Ejiroro, 2020). Yenilenebilir enerji kaynakları belirli bir ömrü olmayan, yani belirli sürelerde kendini yenileyen enerji kaynaklarıdır ve bu enerji kaynakları insanlar tarafından kalıcı olarak tüketilemezler. Yenilenebilir enerji kaynakları, hidro, jeotermal, güneş, rüzgar, biyokütle, gel-git ve dalga enerjileri olarak kabul edilmektedir (Koç ve Kaya, 2015).

Çelik'e (2017) göre enerji bakımından dışa bağımlılığı azaltan yenilenebilir enerji kaynaklarını etkin bir şekilde kullanan ülkeler küresel ekonomide de önemli bir konum elde edecektir. Bunun yanında enerji verimliliğini arttırarak hava kirliliği ve karbon emisyonunu da azaltarak küresel anlamda çevre dosta enerji tüketimine katkı sağlayacaktır. Bu durum yenilenebilir enerjinin önemini göstermektedir. Akkaya'ya (2019) göre de bir ülkenin kalkınmışlığını gösteren en önemli unsur temiz ve sürdürülebilir enerji gereksinimidir. Bu durumda yenilenebilir enerji kaynaklarına olan ilginin arttırılmasında çevreye karşı sorumluluk bilinci olan bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmaktadır.

Yenilenebilir enerji, fen eğitimi içinde sosyobilimsel konuların içinde ele alınan konulardandır. Topçu'ya (2017) göre sosyobilimsel konular genellikle tartışmaya açık sosyal ikilemleri temsil eder. Bu konular yenilenebilir enerji gibi hem bilimsel hem de sosyal konuları aynı anda içerir. Tüfekçi'ye (2020) göre sosyobilimsel konular evrensel kapsamda inceleneceği gibi yerel anlamda da incelenebilir. Gaziantep hem Güneydoğu Anadolu Bölgesinin hem de Ortadoğu sanayisinin lokomotifi durumundadır. Bu sebeple enerji ihtiyacı diğer illere göre oldukça fazladır (Yılmaz ve Öztürkmen, 2018). Bu durum nüfus artışına paralel olarak enerji ithalatının da giderek artıyor olması alternatif enerji kaynaklarının kullanımının yaygınlaştırması gerekliliğinin önemini göstermektedir. Bu bağlamda bu bölgede öğrenim gören öğrencilerin kendi çevrelerindeki yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik farkındalıkları önemsenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik bilişsel yapıları (Özyurt ve Ercan Yalman, 2020), tutumları (Demirbağ, 2019; Elmas, 2018; yenilenebilir enerji eğitiminin akademik başarı ve bilgi düzeylerine etkisini (Aslan, 2015; Okuyucu, 2011), yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik farkındalıkları (Şahintük, 2014; Çelikler vd., 2017) gibi konularda çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin:

Yıldırım (2016), sekizinci sınıf öğrencilerinin enerji sorunları ve yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin algılarını incelemiş, yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarına ilişkin verilen örneklerin doğru olmakla beraber yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Elmas (2018), altıncı sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji konusundaki bilişsel yapılarının incelemiş, öğrencilerin genel olarak yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik kazanımlarının iyi düzeyde olduğu, yenilenebilir enerji kaynaklarının önemini vurgulama konusundaki kazanımlarının orta düzeyde kaldığı, enerji dönüşümlerini bilme konusunda ise beklenenin altında bir düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Şahintürk (2014), sosyobilimsel tartışma destekli fen etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili farkındalıklarını incelemiş, sosyobilimsel tartışma destekli fen etkinlikleri ile ders işlenmesi öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki içerik bilgilerini yapılandırmacı yaklaşım ve sunuş yönteminden daha çok artırdığını görmüştür.

Demirbağ (2019), ortaokul öğrencilerinin yenilenebilir enerji kullanımına yönelik niyetlerinin planlı davranış teorisi bağlamında incelemiş, öğrencilerin yenilenebilir enerji kullanımına yönelik tutum ve algılanan davranış kontrolü boyutları yenilenebilir enerji kullanımına yönelik niyeti pozitif şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yürümezoğlu, Ayaz ve Çökelez (2009), ortaokul öğrencilerinin enerji ve enerji ile ilgili kavramların nasıl algıladıklarını incelemişler, öğrencilerin enerji, enerjinin kaynağı, enerjinin formu ve enerjinin transferi ilgili kavramları zihinlerinde yapılandırmalarında eksiklikler olduğu saptanmışlardır.

Çelikler ve diğerleri (2017), 173 sekizinci sınıf öğrencisinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalıklarını incelemişler, öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları, santralleri, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılmasının önemi ve yenilemez enerji kaynaklarının yarattığı olumsuzlukların büyük bir kısmının farkında olduklarını ancak bilgi eksikliklerinin ve yanlış bilgilere sahip oldukları görülmüştür.

Yapılan çalışmalar, ortaokul öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik algıları, , tutumları ve literatürde sıklıkla yer verilmiştir. Ancak yerel anlamda yenilenebilir enerji kaynaklarının ortaokul öğrencilerinin farkındalıkları üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bireylerin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik farkındalık ve bilinç kazanmaları gerekmektedir (Halder, Havu-Nuutimen ve Pelkonen, 2011).Bireylerin çevrelerindeki yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımını yaygınlaştırmak, gelecekte bu kaynaklar hakkında karar verici görevi üstlenecek öğrencilerin farkındalık kazanmasıyla mümkündür. Bu çalışmanın alan yazına bu bağlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin çevrelerindeki (Gaziantep) yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik farkındalıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sekizinci sınıf öğrencilerinin çevrelerinde (Gaziantep) kullanılan enerji kaynaklarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sekizinci sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sekizinci sınıf öğrencilerinin çevrelerindeki yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik farkındalıklarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yönteminden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, araştırmacı tarafından bireylerin yaşanmış deneyimlerinin anlamına yönelik yorumlama sürecidir (Creswell, 2013). Olgubilim çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma Gaziantep'in Nizip ilçesinde bulunan bir ortaokulda amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiş sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan 31 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesine dayanır (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışma grubu öğrencilerin daha önceki yaşantılarında yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik bilgilerinin derinlemesine inceleyebilmek amacıyla belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, açık uçlu sorular yardımıyla araştırmacı tarafından konuya yönelik bilgi sahibi olunmasına imkân veren veri toplama araçlarıdır (Büyüköztürk vd., 2019). Görüşme formunda beş soru yer almaktadır. Görüşme soruları, yenilenebilir enerjinin tanımı, yenilenebilir enerji kaynaklarına verebilecekleri örnekler ve bu enerji kaynaklarının nasıl üretildiği, çevrelerinde (Gaziantep) kullandıkları enerji kaynakları, hangisi/hangilerinin yenilenebilir enerji kaynağı olduğu ve bu kaynakların neden yenilenebilir olduğu, yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye olan etkisi/etkilerini içermektedir. Veri toplama aracı fen bilimleri öğretim programı (MEB, 2018) kazanımlarına uygunluğu açısından dört farklı uzmana gönderilerek çalışmanın kapsam geçerliği sağlanmıştır. 2018 fen bilimleri öğretim programından belirlenen kazanımlara göze düzenlenen tablo *Şekil-1*'de verilmiştir.

Şekil 1.

2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu İlgili Kazanımlar

Kazanım	Soru dağılımı
F.8.7.3.3. Güç santrallerinde elektrik enerjisinin nasıl üretildiğini açıklar. Güç santrallerinden hidroelektrik, termik, rüzgâr, jeotermal ve nükleer santrallere değinilir.	1, 2, 5
F.8.7.3.4. Güç santrallerinin avantaj ve dezavantajları konusunda fikirler üretir. Güç santrallerinin yarar-zarar ve riskler yönünden değerlendirilmesine yönelik fikir üretmeleri ve bu fikirlerini savunmaları istenir.	3, 4

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde Gaziantep'in Nizip ilçesinde bulunan bir ortaokulda 31 sekizinci sınıf öğrencisine beş adet görüşme sorusu yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler gönüllü katılımcılardan, katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebileceği ortamlarda ve katılımcılara uygun zaman dilimlerinde ses kaydı alınarak toplanmıştır. 18 öğrenci sesinin kaydedilmesine onay verirken, 13 öğrenci sesinin kaydedilmesini istemediğini belirtmiştir. Ses kaydı alınmasına izin vermeyen öğrencilerin cevapları araştırmacı tarafından not alınmıştır. Görüşme soruları her öğrenciye aynı sözcüklerle yöneltilmiş ve görüşmeler her bir öğrenci ile ortalama 10-15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, temalar ve kategoriler çerçevesinde elde edilen verilerin kodlar oluşturularak bir araya getirilip bunları okuyucunun anlayacağı şekilde biçimlendirerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde görüşme sırasında alınan ses kayıtları tek tek yazıya dökülerek çözümlenmiştir. Sonrasında veri seti anlamlı bölümlere ayrılmış kendi içinde anlamlı yapılara isimler verilmiştir. Bu kodlardan hareketle verileri daha genel açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar belirlenmiştir. Bazı öğrenciler, aynı kategoriye yönelik birden fazla görüş bildirdikleri için öğrencilerin görüşleri uygun kodların tamamına yerleştirilmiştir. Araştırmacılar ilk tur kodlama sonucunda karar veremedikleri noktaları tekrar kontrol ederek son kararı vermişlerdir. Nitel verilerin analizi sürecinde Miles ve Huberman (1994) önerdiği güvenirlik formülü, Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmış, araştırmacılar arasındaki uyum %80 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç ulaşılan sonuçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Geçerlik ve güvenirliği sağlamak için öğrencilerin kimlikleri gizli tutularak onlara kodlar verilmiş ve bu kodlar kullanılarak alıntılar sunulmuştur. Ayrıca, sekizinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilere açıklık getirmek, geçerlik ve güvenirliği artırmak amacıyla sık sık alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Sekizinci sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik farkındalıklarının incelendiği çalışmanın bu bölümünde, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik görüşlerine dair bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Enerji Kaynaklarına Yönelik Görüşler

Kategori	Kod (f)
Yenilenebilir enerjinin tanımı	Sürekli yenilenen (16)
	Sonu olmayan (7)
	Doğaya zarar vermeyen (5)
	Uzun ömürlü (2)
Yenilenebilir enerji kaynakları örnekleri	Güneş enerjisi (25)
	Rüzgar enerjisi (22)
	Hidroelektrik enerji (13)
	Jeotermal enerji (2)
	Hidrojen enerjisi (2)

	Termik santral (4)
	Yer altı kaynakları (2)
	Doğalgaz (2)
Yenilenebilir enerji kaynakları üretim yolları	Güneş yardımıyla (18)
	Rüzgâr yardımıyla (17)
	Su yardımıyla (6)

Tablo 1'e göre; öğrenciler yenilenebilir enerjiyi sürekli yenilenen (f=16), sonu olmayan (f=7), doğaya zarar vermeyen (f=5) ve uzun ömürlü (f=2) gibi özelliklere dayandırarak tanımlamışlardır. Bunun yanında yenilebilir enerjinin tanımını yapmada sınırlı bilgiye sahip öğrencilere de rastlanmıştır. Yenilenebilir enerji kaynaklarına güneş enerjisi (f=25), rüzgâr enerjisi (f=22) ve hidroelektrik enerji (f=13) örnek olarak verilmiştir. Yenilenebilir enerjinin ise güneşten (f=18), rüzgârdan (f=17) ve sudan (f=6) elde edildiği ifade edilmiştir. Aşağıda öğrencilerin örnek ifadelerine yer verilmiştir:

Ö1: "Güneydoğu Anadolu çok sıcak olduğu için öğretmenim güneş panelleri sayesinde güneş enerjisinden faydalanırız bu yüzden yenilenebilir enerji doğaya zararı olmayan enerji olabilir. Örnek olarak güneş panelleri, rüzgâr türbinleri verilebilir… barajlardan… su çok hızlı aktığı için su aleti döndürüyor ve elektrik depolanıyor."

Ö4: "Yenilenebilir enerji tekrar tekrar kullanılan, geri üretilebilen enerjidir. Kömürden daha az zararlıdır. Bence güneş, hidroelektrik, termik santraller olabilir… enerji güneşten gelen ışınlardan elde ediliyor… rüzgâr estikçe enerji elde ediliyor."

Ö10: "Yenilenebilir enerji tek kullanımlık değildir doğadan gelir ve çevreye zararı olmaz. Güneş enerjisi, su enerjisi, rüzgâr enerjisi, jeotermal enerji yenilenebilir enerji kaynaklarına örnek olarak verilebilir… güneş enerjisi güneşin ısı ve ışığından elde ediliyor… su enerjisi sudan gelir… rüzgâr enerjisi rüzgardan gelir."

Ö31: "Tüketip tüketip bitiremediğimiz enerjidir. Güneşin enerjisi, rüzgâr enerjisi ve hidrojen enerjisini duymuştum öğretmenim."

Öğrencilerin Gaziantep'te Kullanılan Enerjiye Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik ifadelerinden elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Gaziantep'te Kullanılan Enerjiye Yönelik Görüşler

Tema	Kategori	Kod(f)
Enerji Kaynakları	Yenilenebilir	Güneş (18)
		Rüzgâr (10)
		Su (9)
	Yenilenemez	Doğalgaz (15)
		Kömür (12)
		Odun (2)
		Benzin (1)
		Toprak (1)

	Uygun olmayan cevaplar	Elektrik kablosu (1)
		Elektrik trafosu (1)

Tablo 2'ye göre, öğrenciler çevrelerinde kullanılan enerji kaynaklarına yenilenebilir enerji kaynaklarından güneş (f=18), rüzgâr (f=10) ve su (f=9); yenilenemez enerji kaynaklarından en çok doğalgaz (f=15) ve kömür (f=12) örnek olarak vermişlerdir. Bunun yanında uygun olmayan cevap içeren ifadelere de rastlanmıştır. Aşağıda öğrencilerin örnek ifadelerine yer verilmiştir:

Ö7:" Doğalgaz kullanıyoruz bir de Karıkamıştaki barajdan suyun hareketiyle enerji elde ediliyor."

Ö10 :" Çevremizde elektrik kablolarla üretiliyor… rüzgar gülleriyle elektrik üretiliyor."

Ö13: "Öğretmenim bir haberde denk geldim Gaziantep'te bazı bölgeler çok rüzgâr alıyormuş o bölgelere rüzgâr türbinleri koyarak enerji üretiyorlarmış… evlerin çatısında güneş enerjisi var güneş enerjisiyle sıcak su elde ediyoruz."

Ö14: "Antep çok sıcak bir yer olduğu için güneşten faydalanıyoruz. Bir de Adana yolunda dağlarda rüzgâr gülleri var."

Ö20: "Rüzgâr enerjisi kullanıldığını düşünmüyorum öğretmenim, güneşten kesin faydalanıyoruz."

Ö27: "Bahçemizde güneş enerjisi var elektrik elde ediyoruz çünkü köyümüz çok uzak."

Öğrencilere verdikleri cevaplardaki kaynakların hangisi/hangilerinin yenilenebilir kaynaklara örnek verilebileceği ve nedenlerine ise aşağıdaki örnek ifadeler gibi cevaplar verilmiştir:

Ö3: "Güneş, rüzgâr ve doğalgaz yenilenebilirdir çünkü bu kaynaklar sürekli hayatımızda, her zaman kullanabiliyoruz ve hiç bitmiyor."

Ö6: "Antep'te kömür kullanılıyor, doğalgazda."

Ö8: "Güneş, rüzgâr ve doğalgaz yenilenebilir enerjidir çünkü sonsuzdurlar, hiç tükenmezler. Odun ve kömür ise tekrardan kullanılamaz ve bir gün yerin altında tükenecekler."

Ö12: "Rüzgâr, güneş yenilenebilir çünkü enerjiyi alıp tekrar tekrar kullanabiliriz."

Ö15: "Güneş doğada var olduğu için yapay olmadığı için yenilenebilirdir."

Ö24: "… su gücü yenilenebilirdir çünkü her yağmurda barajlar yeniden dolar kapaklar açılır ve elektrik depolanır."

Öğrencilerin Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Çevreye Etkilerine Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye olan etkisine yönelik ifadelerinden elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Çevreye Etkilerine Yönelik Görüşler

Tema	**Kategori**	**Kod(f)**
Çevreye Etkisi	Olumlu	Temiz çevre (21)
		Elektrik üretimi (8)
		Canlı yaşamı (6)
	Olumsuz	Çevre kirliliği yaratır (6)
		Canlılara zarar verir (4)
		Maliyetlidir (2)
	Uygun olmayan cevap	Yoktur (15)

Tablo 3'e göre, öğrenciler yenilenebilir enerji kaynakları kullanımının çevreye temiz çevre (f=21), elektrik üretimi (f=8) ve canlı yaşamını etkilemesi (f=6) bakımından olumlu; çevre kirliliği (f=6) ve canlılara zararı (f=4) bakımından olumsuz olarak etkileri olacağını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: "biz Gaziantep'te yaşadığımız için fıstık bahçelerimiz var köyümüz uzak ve hiç elektrik direği geçmiyor o yüzden bahçeye güneş panelleri koyduk elektrik sağlıyoruz..."

Ö4: "... güneş panelleri kullanarak elektik üretiyoruz... ülke ekonomisini katkı sağlar çünkü elektrik faturası çok geliyor ve herkes evine güneş enerjisi taktırıyor böylece sadece panele para ödüyoruz sonra bedavaya kullanıyoruz."

Ö5: "Yenilenebilir enerji çevreye zarar vermiyor kitaplarda öyle yazıyor.."

Ö14: "yenilenebilir enerji kaynakları küresel ısınmayı engeller... ulaşım için buhar gücüyle trenlerde kullanırız... hava kirliliğine sebep olmaz."

Ö15: "evlere elektrik sağlamak için doğalgazı dışarıdan satın alıyoruz ve pahalı oluyor. Yenilenebilir enerjiyi yani doğadaki enerjiyi kullanırsak ekonomiye katkı sağlarız."

Ö24: "Suyun, güneşin ve rüzgârın devamı geldiği için tekrardan kullanılır... çevreye zehirli gazlar vermezler ve küresel ısınmaya neden olmazlar."

Ayrıca öğrencilerden yenilenebilir enerji kaynaklarının olumsuz hiçbir özelliği olmadığını ifade ederken bazı öğrenciler ise yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye olumlu etkileri olduğunu belirtmekle beraber olumsuz etkilerinin olabileceğini de ifadelerine eklemişlerdir:

Ö1: "Güneş enerjisinin çevremize zararı yoktur ama rüzgar enerjisi göçmen kuşların ölümüne neden olur."

Ö4: "Çok fazla zararı yoktur ama güneş panelleri çok yer kaplıyor tarım yapılmasına engel olabilir öğretmenim."

Ö6: "Çevreye zararı yoktur."

Ö10: "Yenilenebilir enerjiyi üretmek maliyetli olabilir bu yüzden dışarıdan alıyoruz öğretmenim pahalı oluyor."

Ö13: "Rüzgâr enerjisini kullanmak için dağlara kurulan rüzgâr gülleri çok ses çıkararak insanları rahatsız edebilir."

Ö27: "Öğretmenim herkes rüzgâr güllerinin güzel göründüğünü düşünür ama bence doğanın güzelliğini bozuyor görüntü kirliliği olabilir olumsuz özellik olarak."

Sonuç ve Tartışma

Sekizinci sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik farkındalıklarının araştırıldığı bu çalışmadan elde edilen bulgular, yenilenebilir enerjinin tanımı, yenilenebilir enerji kaynaklarına verilen örnekler, bu enerji kaynaklarının nasıl üretildiği, öğrencilerin çevrelerinde kullandıkları enerji kaynakları, bu kaynakların hangisi/hangilerinin yenilenebilir enerji kaynağı olduğu ve neden yenilenebilir enerji olduklarına yönelik görüşleri ve bunlara ek olarak yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye olan etkilerine ilişkin görüşleri açısından değerlendirilmiştir.

"Enerji Kaynaklarına Yönelik Görüşler" Kategorisine Yönelik Tartışma Ve Sonuç

Öğrencilerin yenilenebilir enerjinin tanımına verdikleri cevaplar incelendiğinde, bu kaynakları öğrencilerin sürekli yenilenen, sonu olmayan, doğaya zarar vermeyen, uzun ömürlü kaynaklar olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuya ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin tanım yaparken çevrelerindeki yenilenebilir enerji kaynaklarından yola çıkarak güneş, rüzgâr gibi doğada kendiliğinden var olan, tükenme risklerinin olmadığını düşünerek cevap vermiş olabilirler. Bu durum alan yazında Kılıçarslan ve diğerlerinin (2011) çalışmasının sonucuyla benzerlik göstermektedir. Kılıçarslan ve diğerleri (2011) araştırmaya katılan öğrencilerin yenilenebilir enerjiyi, kullanıldığı zaman hiç bitmeyen ve doğaya en az düzeyde zarar veren enerji olarak tanımladıkları görülmüştür. Cirit (2017), farklı sınıf düzeylerinde olan fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada da yenilenebilir enerjiyi, tekrar tekrar kullanılabilen, doğaya destek veren, bitmeyen enerji olarak tanımlamaları çalışma ile örtüşmektedir. Başaran Uğur ve diğerleri (2020), fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada yenilenebilir enerji kaynaklarını kendini yenileyen kaynak, uzun süre kullanılan kaynak, sürekliliği devam eden enerji olarak tanımlamışlardır. Çakırlar (2015), yaptığı çalışmada da öğrencilerin yenilenebilir enerjiye verdikleri cevaplar dikkate alındığında, tekrar edilebilir, sonsuz, çevreye az zarar veren enerji gibi ifadelere yer verdikleri görülmüştür. Tüm bu çalışmaların öğrencilerin yenilenebilir enerji terimiyle ilgili görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerden yenilenebilir enerji kaynaklarına verdikleri örnekler incelendiğinde, öğrencilerin cevapları göstermiştir ki bu konu hakkındaki görüşleri güneş, rüzgâr ve hidroelektrik ile sınırlı kalmıştır. Dalga enerjisinden hiçbir öğrenci bahsetmezken bu durumun Gaziantep'in denize kıyısı olmamasıyla beraber ülkemizde yaygın olarak kullanılmamasından

kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Biokütle enerjisi ise ülkemizde yaygın olarak kullanılmasına rağmen öğrencilere tarafından ifade edilmemiştir. Bu durum, Türkiye'nin yenilenebilir enerji potansiyelinin yüksek olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkarak yenilenebilir enerji kaynakları bakımından farkındalıklarının düşük, bilgilerinin ise yetersiz olduğunu göstermektedir. Verilen cevaplardan bu kategoriye uymayan birden fazla terim tespit edilmiştir. Bazı öğrenciler termik santrallerin, doğalgazın, yer altı kaynaklarının (kömür, petrol) gibi yenilenemez enerji kaynaklarının yenilenebilir enerji olduğunu düşünmektedir. Bu durum öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarıyla yenilenemez enerji kaynaklarını ayırt etmekte güçlük çektiklerini, konuya ilişkin yanılgıların olduğunu, bilgi eksikliği yaşadıklarını göstermektedir. Alan yazında yer alan çalışmalarda da öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarına verdikleri örneklerin yetersiz olduğu, belirtilmiştir (Benzer vd., 2014; Boz, 2020; Şahintürk, 2014; Yıldırım, 2016). Çelikler ve diğerleri (2017), yaptıkları çalışmada ise öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanan santraller olarak güneş, rüzgâr ve jeotermal santrallerini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmışlardır ve bu kaynakların büyük bir kısmının farkında oldukları halde bilgi eksikliği yaşadıklarını saptamıştır. Bu durum çalışmayla paralellik göstermiştir. Başaran Uğur ve diğerleri (2020), öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada yenilenebilir enerjiye verilen örneklerin rüzgâr ve güneş ile sınırlı kaldığı saptanmış, ses enerjisini örnek olarak veren bazı öğretmen adaylarında ise bilgi eksikliği tespit edilmesi çalışmayla örtüşmektedir. Karakaya Cirit (2017), çalışamaya benzer olarak öğretmen adaylarının doğalgaz, nükleer enerji, kömür, petrol vb. kaynakların yenilenebilir olduğunu ifade ederek bilimsel dayanağı olmayan açıklamalarda bulunmuşlardır. Kaldellis ve diğerleri, (2012) yaptıkları çalışmada ise çalışmaya benzer olarak katılımcıların yenilenebilir enerji kaynakları arasında biyokütle enerjisini ifade etmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilere yenilenebilir enerjinin üretim yolları sorulduğunda ise verilen cevaplar sadece güneş, rüzgâr ve su ile sınırlıdır. Bu durum öğrencilerin yakın çevrelerinde enerji üretimi için kullanılan güneş enerji santralleri, hidroelektrik santraller ve rüzgâr enerji santralleri bulunmasıyla ilişkilendirilebilir.

"Gaziantep'te Kullanılan Enerjiye Yönelik Görüşler" Kategorisine Yönelik Tartışma Ve Sonuç

Öğrencilerin Gaziantep'te kullanılan enerji kaynaklarına yönelik verdikleri cevaplar incelendiğinde çevrelerinde en çok kullanılan enerjinin güneş enerjisi olduğu görülmüştür. Sırasıyla bu cevabı doğalgaz, kömür, rüzgâr, su ve odun takip etmektedir. Hidroelektrik enerjiden üretilen elektrikten bahseden öğrencilerin tamamı özellikle Nizip yerleşkesine çok yakın olan Karkamış'taki hidroelektrik santralini vurgulamıştır. Bu durum öğrencilerin çevrelerindeki enerji kaynaklarına ilgisiz ve duyarsız kalmadıklarının bir göstergesidir. Sıraladıkları bu enerji kaynaklarından yenilenebilir olanları sınıflandırmaları beklendiğinde ise özellikle doğalgazın yenilenebilir olduğunu düşünen öğrencilere rastlanılması bu öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarını sınıflandırırken zorlandıklarını bununda mevcut bilgi eksiklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Yenilenebilir enerji konusunda dünyanın önde gelen ülkeleri arasına girmeye çalışan ülkemizin yıllık güneşlenme süresi de oldukça fazladır (T.C Dışişleri Bakanlığı, 2020). Gaziantep başta olmak üzere yenilenebilir enerji sistemlerine büyük yatırımlar yapılmaktadır. Buna rağmen öğrencilerde halen bilgi eksikliğinin görülmesinin sebebi, dünyamızın geleceği etkileyecek olan küresel ölçekli bu konunun bilimsel olarak formal-informal öğrenme alanlarında, kitle iletişim araçlarında ve tüm sosyal medya platformlarında yeterince gündeme getirilmemesi şeklinde yorumlanabilir.

"Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Çevreye Etkilerine Yönelik Görüşler" Kategorisine Yönelik Tartışma Ve Sonuç

Öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye olumlu etkisi/etkilerinin nedenlerine verdikleri cevap incelendiğinde çevreye olumlu katkı sağladığı ve elektrik üretimi için gerekli olduğu, canlı yaşamına katkı sağladığı, hava kirliliği ve küresel ısınmaya sebep olmadığı, ekolojik dengeyi koruduğu ifadeleri öğrencilerin çoğunlukla verdiği cevaplardır. Öğrencilerden biri ise arkadaşlarından farklı olarak yenilenebilir enerji kaynakları kullanımının enerji ithalatını azaltacağını ve ülkemizi güçlü kılacağını belirtmiştir. Ancak bazı öğrenciler yenilenebilir enerji kaynaklarının ekonomik olduğunu belirtmişlerdir. Güneş enerji santrallerinin ve rüzgâr türbinlerinin kurulum maaliyetinin hidroelektrik santralin kurulum maaliyetinden daha az olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin çoğunun sorulan soruya kulaktan dolma bilgilerle yanıtlamaya çalıştıklarını bu kaynakların avantajları hakkında yeterli bilgiye ve farkındalığa sahip olmadığını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde Çelikler ve diğerleri (2017), yaptığı çalışmada ise öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının çevre dostu ve tükenmeyen enerji kaynakları olduğu, çevre kirliliğini önlediği ve canlılara zarar vermediği için önemli olduğunu saptamıştır. Bu durum çalışmayla benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışma bir diğer çalışmada Karakaya Cirit (2017), öğretmen adaylarının çoğunlukla yenilenebilir enerjinin doğa dostu enerji olup çevreye hiçbir zararının olmadığını dile getirerek kısmen doğru bilimsel açıklamalarda bulunmaları bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yapılan çalışmadan farklı olarak, Şahintürk (2014) yaptığı çalışma sonucunda enerji kaynakları ile ilgili verdikleri kararlarda yarar-zarar, maddi olanaklar, canlıların sağlığı, çevrenin korunması, enerji ithalat gibi farklı birçok durumu önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Başaran Uğur ve diğerleri, (2020) ise öğrenciler yapılan çalışmadan farklı olarak yenilenebilir enerji kaynaklarının dışa bağımlılığı azalttığını ve çoğunlukla ekonomiklik özelliklerine değinmişlerdir.

Öğrencilerin yenilenebilir enerjinin çevreye olan olumsuz etkisi/etkilerine verdikleri cevaplar incelendiğinde en çok verilen cevap *"Yenilenebilir enerjinin çevreye zararı yoktur."* ifadesidir. Bu öğrencilerin yenilenebilir enerjinin çevreye olumsuz etkisi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve hatta bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Bu öğrencilerin haricinde diğer öğrenciler tarafından çevreye olumsuz etkisi olarak güneş panellerinin tarım alanlarını işgal edebileceği, rüzgâr türbinlerinin görüntü ve gürültü kirliliği yaratabileceği, yenilenebilir enerji kaynaklarının kurulumunun maliyetli olabileceği de ifade edilmiştir ancak bu cevaplar sınırlı kalmıştır. Verilen cevaplardan yola çıkarak öğrencilerin genel olarak yenilenebilir enerji kaynakları kullanımının çevreye olan zararı hakkındaki doğru olmayan ifadelerinin bilgi seviyesindeki yetersizlikten dolayı ortaya çıktığı söylenebilir. Alan yazında benzer olarak Yıldırım (2016) yaptığı çalışmada öğrencilerin bazılarının yenilenebilir enerji kaynaklarından biri olan rüzgârın ağaçlara zarar verdiğini, atıkları sürüklediğini, güneşin ise zararlı ışınları olduğunu dolayısıyla çevreye olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Başaran Uğur ve diğerleri (2020) ise yaptıkları çalışmada yapılan çalışmaya paralel olarak katılımcıların yenilenebilir enerji kaynaklarının tarım arazilerine kurulumunun yapılması durumunda arazi verimini düşürebileceğine vurgu yaptıkları görülmüştür.

Tüm bu sonuçlar, öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları, çevrelerinde kullandıkları enerjileri ve çevreye olan etkilerinin büyük bir kısmının farkında olduklarını ancak bilgi eksikliklerinin ve yanlış bilgilere sahip olduklarını göstermektedir.

Öneriler

Bu çalışma ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri ve bu konuların yerel özellikleri bakımından Nizip ile sınırlı kalmıştır. Tüm bireylerin çevresindeki yenilenebilir enerji kaynaklarını tanıyıp anlamlandırması gerektiği düşünüldüğünde daha geniş katılımlı gruplar ile her sınıf düzeyine, farklı şehirler ve bölgelerde uygulanabilir. Benzer şekilde enerjinin yerel özelliği göz önüne alındığında farklı bölgelerde öğrencilerin çevrelerindeki enerji kaynaklarına yönelik görüşleri belirlenip bölgesel karşılaştırma gerçekleştirilebilir. Bu çalışmanın amacı, bireylerin çevresinde halihazırda enerji üretiminin sağlandığı yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Bu sebeple yenilenebilir enerji santrallerine alan gezileri düzenlenilerek sınıflandırmakta zorlanan öğrencilerin farkındalık kazanmaları sağlanabilir. Yenilenebilir enerji kaynaklarının olumlu/olumsuz özelliklerini ayırt etmekte zorlanan öğrenciler ile birlikte okul dışı öğrenme ortamlarından olan bilim merkezleri ziyaret edilebilir.

Kaynakça

Akanlar, E. (2019). *Enerji kaynakları ve geri dönüşüm konusunun drama yöntemiyle öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve kavramsal değişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi].

Akkaya, N. (2019*). Rüzgar enerji santralleri için uygun alanların coğrafi bilgi sistemi (CBS) ile belirlenmesi: Tekirdağ ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Namık Kemal Üniversitesi].

Aslan, F. (2015). *Yenilenebilir enerji kaynaklarının fen eğitimi açısından önemi ve bu bağlamda geliştirilen rüzgar türbini materyalinin fen ve teknoloji dersi kazanımları üzerindeki etkisi.* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi].

Başaran Uğur, A.R., Bektaş, O., ve Güneri, E. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki düşünceleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(2), 828-850. https://doi.org/10.33206/mjss.776166

Benzer, E., Karadeniz Bayrak, B., Dilek Eren, C., ve Gürdal, A. (2014). İlköğretim öğrencilerinin enerji ve enerji kaynaklarıyla ilgili bilgi ve görüşleri: Eski ve yeni öğretim programlarının karşılaştırılmasıyla. *International Journal of Social Science, 25*(1), 285-298. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2307

Boz, V. (2020). *Enerji Kaynaklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Enerji Okuryazarlığı: Durum Çalışması* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Cirit , D. K. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin bilgileri. *Turkish Journal of Educational Studies, 4*(3), 21-43. https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/34172/377834

Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çakırlar, E. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].

Çökelez, A., Yürümezoğlu, K. ve Ayaz, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin enerji ve enerji ile ilgili kavramları algılamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,3*(2),52-73. https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3369/46505

Çelik, E. (2017). *Yenilenebilir enerji kaynaklarının fen eğitimindeki önemi* [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi].

Çelikler, D., Aksan, Z. ve Yılmaz, A. (2017, Mayıs). *Ortaokul Öğrencilerinin Yenilenebilir Enerji Kaynakları Konusundaki Farkındalıkları.* 4. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. Pamukkale Üniversitesi.

Doğru M, ve Demirbaş, İ. (2020). Ortaokul öğrencilerinin elektrik ve yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki düşüncüleri arasındaki bağlantının incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences, 15*(6), 4151-4167. https://www.acarindex.com/pdfs/354619

Demirbağ, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yenilenebilir enerji kullanımına yönelik niyetlerinin planlı davranış teorisi bağlamında incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modellemesi araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi].

DeWaters, J. E. & Powers, S. E. 2011. Energy literacy of secondary students in New York State (USA): A measure of knowledge, affect, and behavior. *Energy Policy,39*(3),1699–1710. https://econpapers.repec.org/scripts/redir.pf?u=http%3A%2F%2Fwww.sciencedirect.com%2Fscience%2Farticle%2Fpii%2FS0301-4215%2811%2900007-3;h=repec:eee:enepol:v:39:y:2011:i:3:p:1699-1710

Elmas, Ö.G. (2018). *6.sınıf öğrencilerinin "yenilenebilir enerji" konusundaki bilişsel yapılarının incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi].

Halder, P., Havu-Nuutinen, S., Pietarinen, J. & Pelkonen, P. (2011). Bio-energy and youth: Analyzing the role of school, home, and media from the future policy perspectives. *AppliedEnergy,88*,1233-1240. https://www.researchgate.net/publication/222913593_Bioenergy_and_youth_Analyzing_the_role_of_school_home_and_media_from_the_future_policy_perspectives

Harjanne, A., & Korhonen, J.M. (2019). Abandoning the concept of renewable energy. *Energy Policy,127*,330-340. https://www.researchgate.net/publication/329964319_Abandoning_the_concept_of_renewable_energy

Kaldellis, J. K., Kapsali, M. & Katsanou, E. (2012). Renewable energy applications in Greece-What is the public attitude. *Energy Policy, 47*, 37-48. https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0301421511008949?token=ED881302C9619CB1F736C045994863FCD47DE4C383D16ECC49407BC56290A20E43E13A6C4EEACD5D0DE942840FB7E9E8&originRegion=eu-west-1&originCreation=20221211164752

Kılıçaslan, M., Peker, E.A., & Gün, F. Yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye olan katkısına ilişkin ilköğretim öğrenci görüşleri: Samsun ili örneği. Samsun Sempozyumu. 19 Mayıs Üniversitesi.

Koç, E. ve Kaya, K. (2015). Enerji kaynakları–yenilenebilir enerji durumu. *Mühendis ve Makine,56*,(668),36-47. . https://dergipark.org.tr/tr/pub/muhendismakina/issue/54338/736171

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Fen Bilimleri Öğretim Programı, 2018.

Nakıpoğlu Özsoy, F. ve Özpolat, A. (2020). Yenilenebilir enerji ve istihdam ilişkisi: boostrap granger nedensellik analizi. *Uluslararası Ekonomi İşletme ve Politika Dergisi, 4* (2), 263-280. https://doi.org/10.29216/ueip.751244

Okuyucu, N. (2011). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin enerji ve enerji kaynakları konusundaki bilgi düzeylerinin araştırılması.* [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi].

Omorogiuwa, E., & Ejiroro, A.E. (2020). Challenges and way forward of renewables in developing energy economy: Today and tomorrow. *International Journal of Recent Engineering Science, 7*(4). 14-20. https://ijresonline.com/archives/ijres-v7i4p103

Özyurt, Ö. G. ve Ercan Yalman, F. (2020). Yenilenebilir Enerji Konusunda Bilişsel Yapının Kelime İlişkilendirme Testi İle Belirlenmesi: Mersin İli Örneği . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 21* (3) , 1320-1338 . https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/57866/780413

Şahintürk, G.Y. (2014). *Sosyobilimsel tartışma destekli fen etkinliklerinin 8.sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili farkındalıkları ve içerik bilgisi gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].

T.C Dışişleri Bakanlığı (2020). *Türkiye'nin uluslararası enerji stratejisi.* https://www.mfa.gov.tr/turkiye_nin-enerji stratejisi.tr.mfa#:~:text=D%C3%BCnyadaki%20ispatlanm%C4%B1%C5%9F%20petrol%20ve%20do%C4%9F al,yakla%C5%9F%C4%B1k%20%74%20oran%C4%B1nda%20d%C4%B1%C5%9Fa%20ba%C4%9F%C4%B 1ml%C4%B1d%C4%B1r.

Topçu, M. S. (2017). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi.* Pegem Akademi.

Tüfekçi, S. (2020). *Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi].

Yıldırım, T. (2016). *8.sınıf öğrencilerinin enerji sorunları ve yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin algılarının bilim karikatürleri aracılığıyla incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi].

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin

Yılmaz, G. ve Öztürkmen, B. S. (2018). GAP Bölgesi'nde yenilenebilir enerji kaynakları ve çevresel etkileri. *Harran Üniversitesi Mühendislik Dergisi, 3*(3), 52-58. https://dergipark.org.tr/tr/pub/humder/issue/42425/491472

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Kariyer Günü Etkinliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Münibe Elif IŞIK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Emre EV ÇİMEN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç. Coronavirüs salgını (COVID 19) sebebiyle uygulanan sosyal izolasyon uygulamaları eğitim fakültesi öğrencilerini oldukça fazla etkilemiştir. Çünkü öğretmenlik doğası gereği sosyal becerilerin kullanıldığı mesleklerden biridir. Pandeminin sebep olduğu durumları ortadan kaldırmak ve eğitim fakültesi öğrencilerinin kariyer planlamalarına yardımcı olmak amacıyla kariyer günü etkinliklerinin düzenlenmesinin önemine dayanarak planlanan bu çalışmada, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin kariyer planları ve düzenlenen kariyer günü etkinliği hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. *Yöntem.* Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları uygun ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen kariyer günü etkinliğine katılan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı'nda eğitimlerini sürdüren 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 12 kişidir. Kariyer günü etkinliğine katılmış katılımcılarla gerekli izinler alınarak ve etik kurallara uyularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmacılar tarafından oluşturulan uzman görüşü alınarak nihai hali verilen altı adet görüşme sorusu yöneltilmiş olup görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme verileri ses kayıtlarının yazıya dökülmesi yoluyla içerik analizi ve tematik analiz yöntemleriyle analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenilir ve geçerli olması konusunda gerekli önlemler alınmıştır. *Bulgular.* Kariyer günü etkinlikleri için öğrenciler, çok faydalı, aydınlatıcı, verimli, umut verici gibi nitelemeler yapmışlardır. Öğrencilerin atanmayı önceliklendirdikleri, atanarak ekonomik bağımsızlıklarını kazanıp daha sonra yüksek lisansa başlamayı düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Kariyer günü etkinliği sonrasında öğretmen adaylarının akademik ilerlemeye ilgilerinin arttığı değerlendirilmiştir. *İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler* . Kariyer günü etkinliklerine lisans eğitimlerinin başlangıçlarında olan öğrencilerin katılmalarının daha etkili olacağı düşünülmektedir. Kariyer günü etkinlikleri, tüm kurumlarda ve programlarda daha geniş kitlelere yönelik olarak planlanmalı, duyurulmalı ve gerçekleştirilmelidir. Eğitim fakültesinde bulunan diğer lisans programlarındaki öğrencilerin kariyer günü etkinliği hakkındaki görüşleri araştırılabilir, ek olarak lisans düzeyinde ilk sınıflarda ve son sınıfta öğrenci görüşlerindeki değişim boylamsal olarak incelenebilir.

Anahtar Sözcükler*:* İlköğretim matematik öğretmeni adayı, kariyer günü etkinliği, kariyer planlama

Giriş

İnsanlar, ilk çağlardan itibaren ihtiyaçları doğrultusunda meslekler edinmişlerdir. Bir kişinin bir mesleği gerçekleştirebilmesi için o meslek alanında eğitimler alması gerekir. Meslekle ilgili literatürde çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bir araştırmada mesleğin tanımıyla ilgili *"belli bir eğitimle kazanılmış bilgi ve becerilere dayalı faaliyetler"* (Demirbilek vd., 2019) tanımı dikkat çekmektedir. Bireyin kendisine uygun bir mesleği seçmesi çok büyük bir öneme sahiptir. *"İyi iş yoktur, iyi yapılan iş vardır."* bakış açısı ile insanların işlerine gereken özeni göstermeleri önemli olup, severek yapılan bir meslekte birey, kendisini geliştirme ve mesleğini en iyi şekilde gerçekleştirme konusunda daha istekli olabilir.

Sözlük anlamı ve ilgili alanyazın incelendiğinde, kariyer kavramının, meslek kavramından farklı bir anlam taşıdığı görülür. Kariyer sözcüğü; Latince, İngilizce ve Fransızca kökenlidir (Alpaslan vd., 2019). Kariyer, *"iş ve çalışmayı"* (Özkanan vd., 2022) kapsayan, bireyin "*beceriler"* (Karadaş vd., 2017) kazanarak *"mesleki gelişmesini"* (Cevher, 2015) ve *"bulunduğu pozisyonları"* (Çetin vd., 2015) ifade eden bir kavramdır (Özkanan vd., 2022; Karadaş vd., 2017; Cevher, 2015; Çetin vd., 2015). Bireyin kariyer gelişiminde her alan için bir yol gösterene ihtiyacı vardır. Yeterli bilgilendirmenin olmaması kişinin yanlış tercihler yapmasına sebep olmaktadır. Akay ve arkadaşlarının (2018) yaptığı çalışmada turizm bölümünde okuyan bazı öğrencilerin işle ilgili uygulama bilgisinin az olması sebebiyle staj döneminde okudukları bölümü bırakıp yeniden üniversiteye giriş sınavına girdiklerini aktarmışlardır. Bu durum öğrencileri psikolojik açıdan etkilemekte; birey ve toplum için zaman ve emek kaybı olabilmektedir. Bu istenmeyen durumları önlemek amaçlı okullarda rehberlik hizmetlerinden yararlanılması ve rehberlik hizmetlerinin kariyer planlama ve uygun pozisyonda

alternatif olası meslekler için bireyleri doğru zamanda yönlendirme görevlerini gerçekleştirmeleri önemli hale gelmektedir.

Okullarda öğrencilerin meslek seçimlerine yardımcı olmak amaçlı rehberliğin özel alanlarından yararlanılmalı ve bu konuda planlanmış, uzun soluklu, kişiye özel çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Uygun meslek seçimine ve kariyer planlamasına kariyer danışmanlığı yardımcı olmaktadır (Gençdoğan, 2019). Kariyer danışmanlığı her yaşta büyük öneme sahiptir. Ortaöğretimde meslek seçimi önemli olurken, lisans ve lisansüstü eğitimde kariyer planlama konusu önemli hale gelmektedir. Özellikle gelecek konusunda endişe ve kaygı yaşayan lisans düzeyinde eğitim gören üniversite öğrencilerinin (Işık vd., 2022) kariyer planlama konusunda bilinçli olmaları önemli olmaktadır. Mevcut kaygılarına ek olarak, 2020 yılında ortaya çıkan Coronavirüs salgını (COVID 19) sebebiyle uygulanan sosyal izolasyon uygulamaları da üniversite öğrencilerinin mesleki ve kariyer bakımından geleceğe yönelik endişelerini artırmış, psikolojik açıdan öğrencileri oldukça fazla etkilemiştir. Üstün ve Özberk (2021) yaptıkları çalışmada dünyanın bütün ülkelerinde pandemi sürecinde uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin mesleklerini gerçekleştirme konusunda kaygılandıklarını, özgüvenlerinin düştüğünü belirtmiştir. Yaklaşık iki yıllık süreçte üniversite öğrencileri sosyal açıdan birçok faaliyetten uzak kalmış, öğretmenleri ve akranları ile etkileşimde zorluklar yaşamışlardır. Pandemi sürecinde öğrenme ortamlarından, okudukları şehirden uzakta ev ortamında eğitim almak durumunda kalmışlar, akademik ortama ve üniversiteye uzak bir yapıda bu süreci tamamlamışlardır. Işık ve arkadaşları (2022) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin iş ortamı hakkında bilgi edinebilmek amaçlı sektör temsilcileriyle buluşmalarının öğrenciler açısından çok faydalı olduğunu belirtmiştir. Alanyazında bu buluşmayı sağlayıcı etkinliklere kariyer günü etkinliği denmektedir (Işık vd., 2022). Üniversite öğrencilerinin kariyer günü etkinliklerine katılması, onların kariyerlerini planlamalarında kendilerine en uygun kariyer ve mesleki pozisyon seçimini yapmalarında yardımcıdır.

Covid 19 sürecinde, beceri temelli dersler ve staj uygulamaları dikkate alındığında pandemiden yoğun bir biçimde etkilenen fakültelerin başında eğitim fakülteleri de yer almaktadır. Çünkü öğretmenlik doğası gereği sosyal becerilerin en üst düzeyde kullanıldığı mesleklerdendir. Akgün ve arkadaşları (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kendi kaygılarının yönetimini öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sebeple öğretmen adayları, kendilerini psikolojik ve ruhsal açıdan geliştirmelidirler. Yeni neslin gelişimi, ilerlemesinde yeni nesli emanet alan ve geleceğe yön veren öğretmenlerin rolü yadsınamaz. Bu bağlamda öğrencilerin psikolojik ve mesleki gelişimleri açısından öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sebeple pandeminin sebep olduğu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için başta eğitim fakültesi lisans programlarında eğitim gören öğrenciler olmak üzere tüm üniversite öğrencilerine yönelik düzenlenen kariyer danışmanlık hizmetleri önemli olmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde özellikle öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı taşıdığına yönelik araştırmaların olduğu görülmektedir. Şahin (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının atanma kaygısı yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğine uygun bir kişi *"sabırlı, saygılı, iyi yetişmiş"* (Atabek Yiğit ve Balkan Kıyıcı, 2019) ve gelecek kaygısı gütmeden nesli yetiştirme ve kendini geliştirme misyonunda olmalıdır. Bu sebeple eğitim fakültesi öğrencilerinin gelecek kaygısı gütmeden, kariyer danışmanlığı hizmetlerinden yararlanarak kariyer planlarını oluşturmalarına destek olunmalıdır. Öğretmen adaylarının kariyer fırsatları hakkında bilgi sahibi olmaları, çeşitli farklı alanları görebilmeleri ve farkındalık oluşturmaları amacıyla eğitim fakültelerinde tüm programlar için kariyer günü etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu önemden ve ihtiyaçtan hareketle, pandemi sonrasında üniversite öğrencilerinin kariyer planlamalarını araştırmak önemli görülmüş ve ilköğretim matematik öğretmenliği programı öğrencilerinin kariyer günü etkinliklerine yönelik görüşlerini alarak alanyazına katkı sağlamak istenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin kariyer planları ve düzenlenen kariyer günü etkinliği hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kariyerlerine yönelik hedefleri ile kariyer günü etkinliğinden sonra kariyer hedeflerindeki ve bakış açılarındaki değişim incelenmiştir.

Araştırma Problemleri

- İlköğretim matematik öğretmenliği adaylarının kariyerlerine yönelik nasıl hedefleri bulunmaktadır?
- İlköğretim matematik öğretmeni adaylarını kariyer günü etkinliği nasıl etkilemiştir?

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. İncelenen durum, kariyer günü etkinliğinin gerçekleşmesine bağlı olarak ilköğretim matematik öğretmenliği programı öğrencilerinin kariyer hedefleri hakkında görüşlerinin araştırılması olduğu için bir veya birkaç durumun derinlemesine incelendiği durum çalışması

deseni tercih edilmiştir. Çalışmanın analiz birimi, kariyer günü etkinliğine katılan ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileridir.

Araştırmaya Katılan Bireylerin Seçimi

Araştırmanın katılımcıları uygun ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen kariyer günü etkinliğine katılan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 12 kişidir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına uygun olarak, gerekli izinler alınarak ve araştırmanın doğasına uygun etik kurallara uyularak katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler kariyer günü etkinliği sonrasında görüşme soruları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan, uzman görüşü alınarak nihai hali verilen altı adet görüşme sorusu katılımcılara tek tek yöneltilmiş olup görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Araştırmada yöneltilen görüşme soruları; "(1) Bu etkinliği değerlendirmenizi istesem ne söylersiniz?, (2) Bu etkinliğin size faydası oldu mu? Açıklar mısınız? Evet ise, Nasıl fayda sağladı?, (3) Sizin nasıl bir kariyer planınız bulunmakta? Kariyer planınıza yönelik çalışmalar yapıyor musunuz? 10 yıl sonra kendinizi nerede görüyorsunuz?, (4) Kariyer günü etkinliği sonrasında kariyer planınızda, hedefinizde değişim oldu mu? Nasıl bir değişim oldu? Açıklar mısınız?, (5) Konuşmacı olarak etkinlikte yer alan katılımcılardan hangisini kendinize yakın hissettiniz? Neden? ve (6) Bu etkinlik şöyle olsaydı daha iyi olurdu dediğiniz bir öneriniz var mı? Nedir? Açıklar mısınız?" şeklinde yapılandırılmıştır. Görüşmeler kayıt altına alındıktan sonra yazıya aktarılmıştır. Yazılar ve ses kayıtları bilgisayar ortamında saklanmaktadır.

Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Görüşme verileri ses kayıtlarının yazıya dökülmesi yoluyla içerik analizi ve tematik analiz yöntemleriyle analiz edilerek yorumlanmıştır. Verilerin sunumunda öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak yararlanılmıştır. Öğrencilerin gerçek isimleri saklı tutularak çalışma grubunda yer alan öğrenciler Ö1, Ö2, …, Ö12 şeklinde kodlanarak belirtilmiştir. Aşağıda Tablo 1'de araştırmanın katılımcıları hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Katılımcılarının Özellikleri

Katılımcı Kodu	Sınıf Düzeyi	Lisans Not Ortalaması	Mezun Olunan Lise Türü
Ö1	3	3,48	Anadolu Öğretmen Lisesi
Ö2	3	3,47	Anadolu Lisesi
Ö3	2	3,28	Fen Lisesi
Ö4	4	3,68	Özel Anadolu Lisesi
Ö5	4	3,30	Anadolu Lisesi
Ö6	4	3,20	Fen Lisesi
Ö7	3	3,31	Anadolu Öğretmen Lisesi
Ö8	3	3,27	Anadolu Lisesi
Ö9	3	3,28	Fen Lisesi
Ö10	2	3,82	Fen Lisesi
Ö11	4	3,72	Anadolu Öğretmen Lisesi
Ö12	3	3,40	Fen Lisesi

Araştırmanın güvenilir ve geçerli olması konusunda gerekli önlemler alınarak katılımcıların görüşlerinin yansız bir biçimde sunulmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın bulgularına ilerleyen başlık altında yer verilmiştir.

Bulgular

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kayıtları yazıya aktarıldıktan sonra yazılar dikkatlice okunup bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilere öncelikle, "Bu etkinliği değerlendirmenizi istesem ne söylersiniz?" sorusu yönlendirilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, kariyer günü etkinliğinin öğrencileri olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Kariyer günü etkinliğinin gelecekte karşılarına çıkacak kariyer fırsatlarını daha yakından tanımalarını sağladığı belirtilmiştir. Öğrencilerin bu etkinliğin kendilerine katkı sağladığı görüşünde olduğu değerlendirilmiştir.

Katılımcılardan Ö1, kariyer günü etkinliğini sayesinde kariyeri ile ilgili planlarının netleştiğini belirtmiştir:

"Kariyer günü etkinliği gerçekten ıı öğrenciler için çok faydalı olmuş. 3. Sınıf öğrencisi olarak ıı birçok konuda kafam karışıktı. Hani atanmak mı? Atansam doğuya gideceğim. İşte ya da özel sektöre geçsem ıı nasıl olacak gibi soruların cevaplarını ya da daha akademik anlamdaki ilerlemeyi hepsinin birer örneğiyle bizim gözlerimizin önüne sundular aslında. Bu da benim ıı hangi yolu izleyebileceğim açısından bbir örnek oluşturdu benim adıma. Ya da daha ileriye dönük daha net kararlar almamı sağladı. Onların yaptıkları çalışmalardan da etkilendiklerim oldu." (Ö1)

Ö12 de kariyerle ilgili bilmediği hususları kariyer gününde öğrendiğini belirtmiştir fakat bu etkinliğin biraz geç kaldığını, pandemi olmasaydı daha önce katılmak isteyeceğini vurgulamıştır.

"Kariyer günü etkinliği ııı özellikle ı yani mesleğe yeni atılacak olan öğretmenler için öğretmen adayları için çok güzel bir gündü. Iıı. Yani bu konuda tecrübesi olan öğretmenlerimizin gelip bize bir şeyler anlatması, bizi aydınlatması benim çok hoşuma gitti. Yani bilmediğim şeyleri öğrendim açıkçası mesleğe dair. Ama şu konuda ıı bir şey söyleyeceğim. Yani bu etkinliğe daha önce katılmak isterdim. Yani pandemi olmasaydı daha önce katılmak isterdim. Çünkü ıı yüksek lisans yapmak isteyen eğitimine üniversitede devam üniversitede kalıp devam etmek isteyen öğrenciler için bir tık geç kalınmış hani o gibi oldu. Ama onun dışında ıı yani ben çok verimli bir gün olduğunu düşünüyorum. Çok keyifli geçti." (Ö12)

Ö3, kariyerle ilgili bilgilere ulaşmada zorluk olduğunu, kişinin kendisi araştırdığında bu kadar çok bilgiye ulaşamayacağını söylemiştir. Ek olarak, kariyer günü etkinliğinin verimli bir etkinlik olduğu yönünde değerlendirme yapmıştır.

"Bence çok ı verimli bir etkinlikti. Çünkü ıı normal bir araştırmaya çalışsak. O kadar fazla bilgiye ihtiyacım ı bilgiye ulaşmada sıkıntı yaşıyorduk. Orda ıı bütün konularda bilgi alabildik. Bir sürü insanla yüz yüze görüşebildik. Sorularımızı sorabildik. Bence çok verimli bir etkinlikti. Devamı umarım gelir diye düşünüyorum." (Ö3)

Öğrencilere yönlendirilen ikinci soru, "Bu etkinliğin size faydası oldu mu? Açıklar mısınız? Nasıl fayda sağladı?" şeklindedir.

Katılımcılardan Ö11, kariyer planlarıyla ilgili kaygılandığını, endişe duyduğunu belirterek kariyer günü etkinliği sayesinde farklı kariyer fırsatlarını öğrendiğini, hedefleriyle ilgili farklı yolları da deneyebileceğini, umutlandığını belirtmiştir.

"Bunun öncesinde ben birazcık daha karamsardım. Artık böyle 4. Sınıfta daha çok insana ı şey geliyor. İşte mezun oluyorum artık ne yapacağım, işte KPSS sınavı bir yandan. Atanma derdi bir yandan. Gelecek kaygısı falan. Mutsuzdum, karamsardım açıkçası. Ama şey bu etkinlikte işte bunu gördüm. Bu karamsarlığımı birazcık yenmeme sebep oldu. Hani sadece tamam işte burdan mezun oldum ben, MEB'te atanmak öğretmen değilmiş yani gerçekten tek şeyimiz. Farklı farklı işte çok fazla alternatifimiz varmış aslında. Biz istediğimizde işte ya da yöneldiğimizde neyse. Birçok alternatifin olduğunu gördüm. Bu işte karamsar durumdan kurtardı beni birazcık. Bu oldu faydası." (Ö11)

Ö7, yurtdışı fırsatlarıyla ilgili bilgilendiğini, etkinliğin kendisine çok büyük faydalar sağladığını alternatif seçenekler gösterdiğini, hatta bir derste ödeviyle ilgili konuşmacı öğretmenlerden birisini konuk olarak davet ettiğini belirtmiştir.

"Etkinlik bana faydalı oldu ama yani dediğim gibi daha önce görmediğim bazı programlardan haberim oldu. Yurtdışı imkânlarından haberim oldu. Iıı şu anlık hani faal olarak bir faydası aslında o da oldu. Bir farklı hocalarla da tanışma fırsatı buldum. Onları hatta kendi ders alanımda konuk olarak ağırladım." (Ö7)

Öğrencilere yönlendirilen üçüncü soru: "Sizin nasıl bir kariyer planınız bulunmakta? Kariyer planınıza yönelik çalışmalar yapıyor musunuz? 10 yıl sonra kendinizi nerede görüyorsunuz?" şeklindedir.

Ö5 mezun olduktan sonra kariyerinin yalnızca atanmak veya yüksek lisans olmadığını, çok farklı alternatiflerinin bulunduğunu belirtmiştir:

"Evet. Sadece atanmak ve yüksek lisanstan ibaret olmadığını fark ettim. Bizim bölümün sonucunda yapabileceklerimizin." (Ö5)

Kariyer planı hususunda Ö1, öncelikle atanıp sonra yüksek lisans yapmak istediğini belirtmiştir. Aynı zamanda yüksek lisans için gerekli olan ALES, YDS gibi dil sınavlarına hazırlandığını, ileride yurtdışına ya eğitim için ya da öğretmen olarak gitmek istediğini vurgulamıştır:

"Ben gerçekten yüksek lisans yapmak istiyorum. Öncelikli hedefim ama hani atanmak. Ya yüksek lisans için de ALES ya da YDS gibi sınavlar için hazırlanıyorum zaten. Ona birinci sınıftan beri ağırlık bir ağırlık veriyorum. İngilizce kursuna şu an C1 seviyesine geçeceğim. Ya o yüzden ilerleyen yıllarda da yüksek lisans yapmış hatta kendimi hani MEB'e atansam bile yurtdışına ya görevlendirmeyle öğretmenlik yapan ya da yüksek lisans bursu, doktora ya yurtdışına bir yerlerde görüyorum kendimi. Ya ı öncelikli hedefim ı bu eğitim basamaklarını kullanarak yurtdışında bir programa dahil olabilmek." (Ö1)

Ö10 da aynı şekilde önce atanıp daha sonra yüksek lisansa başlamak istediğini belirtmiştir. KPSS'ye çalışmaya başlayacağını eğer atama olmazsa özel kurumlarda öğretmen olmak istediğini vurgulamıştır.

"Bir önceki soruda bahsettiğim gibi şu anda kariyer planlamam mezun olduktan sonra hatta seneye 3. Sınıfım. Bir KPSS sürecine girmek istiyorum. Özellikle bu yazın da. İlk önce KPSS'yi deneyip sonrasında umarım başarılı olursam aynı şekilde bir devlet kurumunda çalışırken yüksek lisansa başvurmayı düşünüyorum. Yüksek lisans yapmak istiyorum. Eğer bu süreç olmazsa da ilk önce özel okulları denemek istiyorum. Bu konuda ya yaptığım şeyler de bu yaz KPSS açısından ders çalışmaya başlayacak olmam yani daha sıkı bir şekilde. Özel okullarda ya da özel kurumlarda seneye ders vermek istiyorum. Yani gidip belli bir ücret almasam dahi sırf deneyim açısından başvurmak istiyorum oralara aynı şekilde özel ders konusunda da kendimi geliştirmeye çalışacağım." (Ö10)

Ö6 öncelikle KPSS ile öğretmen olarak atanmak istediğini, daha sonraki süreçte yüksek lisans yapmak istediğini belirtmiştir.

"Öncelikli planım şu an KPSS' ile bir devlet okuluna atanabilmek. İlerleyen yıllarda da hani gidişata bakarak belki bir yüksek lisans olabilir. Belki bir özel kurumda özel ders verebilirim. Bu şekilde gelişecek. On yıl sonra nerde görüyorum kendimi? Büyük ihtimal bir devlet okulunda olurum gibime geliyor." (Ö6)

Ö7 ise, öncelikli hedefinin atanmak olduğunu ayrıca akademik olarak ilerlemeyi istediğini, kendisini akademik olarak bir konumda görmek istediğini ve yurtdışında Türk okullarında öğretmenlik yapmayı istediğini belirtmiştir.

"*Kariyer planım öncelikle atanmak istiyorum. Atanmayı istiyorum. Onun dışında evet farklı şeylerin de olduğunun farkındayım. Yani bir üniversitede bir hayatın olduğunun ayrı bir farkındayım. Ya da yurtdışında öğretmenlik yapabilmenin Türk okullarında yine olduğunun farkındayım. Akademik olarak da kendimi geliştirmek istiyorum. Kariyer planı olarak da on yıl sonra tabi sadece Milli Eğitim'de kalacağımı düşünmüyorum."* (Ö7)

Ö8, öğretmen olarak öğrencilerine hizmet etmek istediğini, şu an için yüksek lisans yapmayı düşünmediğini belirtmiştir.

"Şu anlık akademik olarak bir şey düşünmüyorum. Hani yüksek lisans olsun herhangi bir şey düşünmüyorum. Ama ilerde bilmiyorum belki fikrim değişebilir. Kendimi hani ileride şey olarak düşünüyorum. Küçük öğrencilere hizmet etmek için yani." (Ö8)

Bir diğer öğretmen adayı olan Ö12, öğretmenliği sadece bir meslek ve ders anlatımı olarak görmediğini, öğrencilerine bilgisini en iyi şekilde aktarabilen öğretmen olmak istediğini belirtmiştir:

"On yıl sonra gerçekten bu mesleği iyi yapan öğretmenler arasında olmayı istiyorum. Yani matematiği öğretebilen öğretmen olmak istiyorum. Derse girip çıkan öğretmen değil." (Ö12)

Öğrencilere yönlendirilen dördüncü soru: "Kariyer günü etkinliği sonrasında kariyer planınızda, hedefinizde değişim oldu mu? Nasıl bir değişim oldu? Açıklar mısınız?" şeklindedir.

Ö1, önceden yüksek lisans yapıp özel kurumlarda çalışmak istediğini fakat bunun zorluklarını gördükten sonra kariyer hedefini önce atanmak sonra yüksek lisans yapmak daha sonra ise yurtdışında bir üniversiteye gitmek şeklinde değiştirdiğini belirtmiştir.

"Önce sadece şey düşünüyordum işte. Yüksek lisans yapıp hani ı ilerleyen yıllarda devam etmeyi düşünüyordum. Ha bir özel okulda ya da özel bir etüt merkezinde falan çalışırım. İşte yüksek lisans yaparım diyordum ama bunun da zorluklarını gördüğüm için önce atanıp yüksek lisans yapmanın daha mantıklı olduğu sonucuna vardım. Bu şekilde atandıktan sonra yüksek lisansım da bittikten sonra işte yeterlilik sınavlarını geçip yurtdışında bir üniversiteye belki gidebilirim. Hani bunun olmasını çok istiyorum." (Ö1)

Ö2, kariyer günü etkinliği sonucunda kariyer planıyla ilgili farklı kariyer alanlarına yönelik ilgisinin değiştiğini belirtmiştir.

"Kariyer planım hakkında şöyle bir değişiklik oldu. Farklı seçenekleri görüyor olmam farklı düşüncelere, farklı kariyer alanlarına olan ilgimi veya işte görüşlerimi değiştirdiği için kariyer planlarımda kariyer günlerine iyi bir değişim gösterdiğini, iyi bir faydası olduğunu söyleyebilirim." (Ö2)

Ö4 ise, kariyer günü etkinliğinde yurtdışı fırsatlarının güzel olduğunu, bu sebeple yurtdışı ile ilgili kararlarını tekrar gözden geçirdiğini belirtmiştir:

"Yurtdışı imkânlarının daha iyi olduğunu tahmin ettiğimden daha iyi olduğunu gördüğümde yurtdışı olanaklarını da gözden geçirdim tekrardan." (Ö4)

Ö6, önceden akademik kariyer düşünmemesine rağmen kariyer günü etkinlikleri sonucunda yurtdışı hayali kurduğunu, yüksek lisans yapmak istediğini belirtmiştir.

"Daha çok akademik bir kariyer düşünmüyordum yüksek lisans falan. Ama gördüğüm örneklerden sonra yurtdışına açılma gibi bir hayalim oldu sanırım. Bir yüksek lisans da düşünüyor gibiyim." (Ö6)

Ö9, önceden yüksek lisans yapmak istediğini fakat hemen başlamak istediğini belirtmiştir. Kariyer günü etkinliğinden sonra ise yüksek lisansa hemen başlama şeklinde karar aldığını anlatmıştır.

"Hemen akademik kariyere bir, iki yıl sonra başlamayı düşünmüyordum açıkçası. Ama daha sonra anlatılanlardan sonra yüksek lisansa bir, iki yıl içerisinde başlamayı düşündüm. Bu yönde değişiklik oldu." (Ö9)

Ö11, önceden yüksek lisansı düşündüğünü kariyer günü etkinliğinden sonra bu isteğinin daha çok geliştiğini ve özel sektördeki iş imkânları hakkında bilgi edindiğini, özel sektörü de tercih edebileceğini belirtmiştir.

"Oldu. Yüksek lisansı öncelikle ona başlamaya bir kere yani onun da çok büyük katkıları olacağını düşündüm yani. İllaki tabi ki olacağını düşünüyordum ama işte bu kariyer günü etkinliği ile daha çok şey oldu içime istek doğdu diyim. Öyle bir şey oldu. Bundan sonra işte yüksek lisans da düşünüyorum o yüzden. Ki bir öğretmenin bence yapması gereken bir şey gerçekten de. Daha sonra ha özel sektörde de çok fazla iş imkânı olduğunu gördüm aslında birazcık oraya yönelim de olmuş olabilir. Böyle." (Ö11)

Ö7, kariyer günü etkinliğinden sonra kariyeri ile ilgili hedeflerine daha çok umutlandığını, hedeflerini netleştirdiğini belirtmiştir.

"Kariyer günlerinden sonra hedefimde yani düşündüğüm şeyler vardı. Onlar daha netleşti, kesinleşti yani. Bazı şeylerin olabiliritesinin olduğunu fark ettim. Yani olumsuz baktığım şeylerin ıı olabileceğini düşündüm. O yönden bir değişim gerçekleşti mi? Evet gerçekleşti." (Ö7)

Ö12, önceden yüksek lisans düşünmediğini, kariyer günü etkinliğinden sonra yüksek lisans yaparak eğitimine davam etmek istediğini belirtmiştir.

"Öncesinde sadece atanmayı istiyordum. Yüksek lisans falan yapmak istemiyordum. Çok böyle uzun ve yorucu bir yolmuş gibi geliyordu. Korkularım vardı ama şu an ki ya o günden sonra daha çok eğitim hayatım daha da devam ettirmeye karar verdim. Çünkü insanların yapabildiklerini, gelip konuşmalarını falan filan tabi ki motive etme amacıyla çok iyiydi. Beni etkiledi. Dolayısıyla eğitime devam etmek istiyorum yani atanmakla kalmamak istiyorum." (Ö12)

Araştırmada katılımcı öğrencilerin kendi görüşlerinden hareketle oluşturulan kariyer planlarını yönlendirdikleri alanlar listelenerek aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Katılımcıların Kariyer Planlarını Yönlendirdikleri Alanlar

Kariyer Planı	Öğrenci Kodu
Atanma	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12
Özel sektör, özel ders	Ö4, Ö6 (belki), Ö10, Ö11 (belki)
Akademik ilerleme, yüksek lisans	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
Yurtdışı	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7
Kararsız	Ö2

Tablo 2'de görüldüğü üzere atanma ve akademik ilerleme, yüksek lisans planları öğretmen adaylarında daha öne çıkmaktadır. Yalnızca Ö8 öğretmen olarak görev yapmak istediğini ifade etmiş olup, özel sektör veya atanma durumunu belirtmemiştir. Ö2 kariyer planının değişim aşamasında olduğunu, farklı projeler yapabileceğini, farklı alanları tercih edebileceğini belirtmiştir.

Öğrencilere yönlendirilen beşinci soru: "Konuşmacı olarak etkinlikte yer alan katılımcılardan hangisini kendinize yakın hissettiniz? Neden?" şeklindedir.

Ö1, farklı projeler, faaliyetler gerçekleştiren konuşmacıyı kendine yakın hissetmiştir. Ö1, kendi kişisel gelişimini sağlayıp sürekli kendisini geliştirme çabası içerisinde olacağını belirtmiştir.

"İsmini de hatırlıyorum Esra hanımın. Gerçekten tam hani benim stilimi yansıtmış. Ben de hiçbir zaman işte ben bir okula gireyim, öğretmen olayım, düz bir şekilde dersimi anlatayım gibi kendimi sınırlandırmak istemiyordum. Çünkü bu üniversite ortamından koptuğumda benim köreleceğimi, bu çevreden uzak kalacağımı ve kendimin kişisel gelişimimi de tamamlayamayacağımı düşünüyordum. Onun bu şekilde gelip ıı açıklamalar yapması ve şu an halen birçok faaliyette aktif olması, öğrencilerle arasının iyi olması, proje koordinatörlüğü yapması, öğretmenliğin dışında farklı bir alan yaratmış kendisine. Ve gerçekten çok mutlu olduğunu gördüm. Benim için çok aydınlatıcıydı ve çok etkilendim." (Ö1)

Ö7, kendisini çalışan öğretmenlere yakın hissettiğini, ayrıca araştırma görevlilerini de örnek aldığını, kariyer planında akademik yönde değişiklikler yapabileceğini belirtmiştir.

"Kendime şimdilik ilk hedefim atanmak olduğu için atanmış çalışan öğretmenler kendime daha yakın hissettim. Onlarla şey yani şu anki yaşamlarını hatta çok daha ilgimi çekti. İşte nasıl falan filan diye. Şeyde soru da yönelttik orda. Onun dışında üniversitede kalan öğrenciler vardı orda. Iıı. Araştırma görevlisi vardı. Onlar da biraz ilgimi çekti. Onlar da kariyer planımda değişiklikler olabileceğini bize göstermiş oldu. Öyle." (Ö7)

Ö11, konuşmacıların hepsinden etkilendiğini ama araştırma görevlisi olarak çalışan iki öğretim görevlisini kendisine daha yakın hissettiğini belirtmiştir Erasmus+ gibi faaliyetler hakkında bilgiler edindiğini belirtmiştir.

"Aslında hepsi etkiledi beni yani. Bana yakın dediğim, yakın diyebileceğim öyle tek bir kişi yok, ben hepsini beğendim. Hepsini hayranlıkla izledim açıkçası. Şeyler ama dikkatimi çok çekmişti. Bu araştırma görevlisi olarak çalışan iki tane şey vardı. İki tane kadın vardı. Birisi işte özel eğitimde çap yapmış, ismi neydi ya? Unuttum ama sonra biri de fen bilgisi öğretmenliği ha Boğaziçinden mezun olup fen bilgisi öğretmenliği dalında ama işte lisans hayatında birçok gönüllü şeylere, kulüplere katılmış falan. Şey bu Avrupa Birliği'ni tanıtma şeysine falan Erasmus Plus'ı tanıttı bize falan. O konuda bilgilendirme yaptı. Onunkisi de çok bilgilendirici, çok iyiydi. Ve bu özel eğitimde çalışan bizim bölümümüzde işte çap yapıp özel eğitim dalında çalışan şu an araştırma görevlisi olarak yürüten insanlar, onlar beni daha çok etkiledi diyebilirim. Ha o da hani biraz daha böyle yaşımız daha uygundu, yakındı onlara. Onları, onlarla kendimi daha çok yerine koyabildim diyim yani." (Ö11)

Katılımcıların gelecekte olmak istedikleri konumlar, kariyer planlarını yönlendirdikleri alanlara yönelik kendilerini en yakın hissettikleri kariyer günü etkinliği konuşmacılarına ilişkin bulgular listelenmiş ve oluşturulan dağılıma aşağıda Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcılar ve Kendilerini En Yakın Hissettikleri Konuşmacılar

Kariyer Günü Etkinliğine Katılan Konuşmacılar	Öğrenci Kodu
Kanguruda çalışan öğretmen	Ö1, Ö2, Ö8
Robotik kodlama üzerine çalışan	Ö2
Fen bilgisi öğretmenliğinde araştırma görevlisi	Ö3, Ö11, Ö12
Özel ders veren öğretmen	Ö4, Ö5, Ö10
Yurtdışında doktora eğitimi alan öğretmen	Ö6, Ö9
Özel eğitimde araştırma görevlisi	Ö11
İstanbul'dan gelen öğretmen	Ö12

Öğrencilere yönlendirilen altıncı soru: "Bu etkinlik şöyle olsaydı daha iyi olurdu dediğiniz bir öneriniz var mı? Nedir? Açıklar mısınız?" şeklindedir.

Kariyer günü ile ilgili Ö3, çevrimiçi olarak katılan bazı konuşmacıları dinlerken bağlantıda sorunlar olduğunu belirtmiştir. Etkinlik saatlerinin daha iyi ayarlanması gerektiğini önermiştir.

"Online bağlantı kısmında biraz sıkıntılar vardı. Bir kopukluk vardı. Millet birbirini bekledi, bekleyemedi. O konuda önceden hani saatleri güzel ayarlayabilseydik topluca daha iyi olurdu tabi." (Ö3)

Ö2, kariyer günü etkinliğine katılan konuşmacıların konuşmalarının kayıt altına alınmasını, bu kayıtların daha sonra izlenerek bilgilerin unutulmaması gerektiğini belirtmiştir.

"Kayıt altına alınırsa daha sonradan izleyip işte o fikirleri unutmamamız açısından olabilir yani. İyi olabilir kayıt altına alınması konuşmaların." (Ö2)

Ö4 ise, etkinliğin içeriğinin çok iyi olduğunu fakat katılımın çok az olduğunu belirtmiştir.

"Yani tek sıkıntı etkinliğe katılımın az olmasıydı. Etkinlik içeriği bence gayet yeterli ve güzeldi." (Ö4)

Ö5, dinleyen sayısının daha fazla olması gerektiğini belirtmiştir. Kariyer hedeflerine ulaşma konusunda, not ortalamasını yükseltme gibi durumlar için kariyer günü etkinliğinin birinci ve ikinci sınıflara yönelik düzenlenmesinin daha iyi olabileceğini önermiştir.

"Ya öğrenci sayısı fazla olsaydı daha iyi olabilirdi. Bir de dediğim gibi birinci ve ikinci sınıflara yapılsa en azından işte ortalamayı yüksek tutma gibi şeyler de daha faydalı olabilirdi." (Ö5)

Ö8, kariyer günü etkinliğinin iyi olduğunu belirtmiştir fakat birinci ve ikinci sınıfların katılımının daha iyi olacağını belirtmiştir.

"Bence etkinlik, içerik olarak yeterliydi, hocalar olsun, farklı ülkelerden katılımcılar da vardı. Baya iyiydi aslında. Ama katılımcılar dinleyiciler arasında ikinci sınıftan veya birinci sınıftan öğrencilerin yer almasını da isterdim. Hani onlar için daha faydalı olacağını düşünüyorum. Şu an ben üçüncü sınıfım ama onlar için daha katkı sağlayacağı için yani. Bu sebeple öyle." (Ö8)

Ö7, kariyer günü etkinliği düzenlenirken duyuruların yeterince yapıldığını, yalnızca etkinlik için birlik olunması gerektiğini, tüm sınıfların katılımının sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca etkinliğe katılımın az olmasının öğrencilerin bilinç eksikliğinden kaynaklanabileceğini vurgulamıştır.

"Bu etkinlik bence güzel oldu ama belki… ya aslında duyurular da çok yeterliydi. Yeteri kadardı. Ama belki hocaların arasında bir birlik olsaydı ve tüm sınıfları toplayabilinseydi, tüm sınıflar bu ortaklaşa işten yarar sağlayabilselerdi daha ben anlamlı olacağını düşünüyorum. Çünkü birçok kişinin bilmediği bir sürü şey vardı. Ve sınıfın hani biraz bu işlerinden zorunluluk olması gerektiğini düşünüyorum. Ama tabi ki kimseyi zorlanamaz. Zorlamak da kötü. Belki bilinç eksikliği olabilir. Yani insanlar bildiğini zannettiği için gelmemiş olabilirler. Ama bence hocaların da kendi sınıflarını getirmeleri gerektiğini düşünüyorum ben." (Ö7)

Ö12, kariyer günü etkinliğinin duyurusunda eksiklik olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

"Ya. Çok kıymetli hocalarımız geldi ama katılım çok azdı. Iı. Duyuruda mı neden bilmiyorum. Ama bir yerde bir hata oldu bence. Çünkü çok az insan geldi." (Ö12)

Katılımcılar kariyer günleri etkinliği hakkında genel anlamda "faydalı", "yararlı", "verimli", "etkili", "farklı fırsatları gösterici", "farkındalık", "yoğun", "güzel", "önemli", "öğretici", "yol gösterici", "umut verici", "farklı alternatifleri görmeyi sağlayıcı", "aydınlatıcı", "keyifli", "eğlenceli" "farklı bir bakış açısı kazandıran" şeklinde değerlendirmeler yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ek olarak, dinleyici sayısının daha fazla olması gerektiği, alt sınıfların bu etkinliğe daha çok katılım göstermesi gerektiği ve bu etkinliklerin daha sık ve alt sınıf düzeylerinde yapılması gerektiği görüşünde oldukları bulgulanmıştır. Araştırmanın bulgularına dayanarak oluşturulan sonuçlarına, sonuca dayanarak gerçekleştirilen tartışmaya ve sunulan önerilere ilerleyen bölümde yer verilmiştir.

Sonuç

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, kariyer günü etkinliğinin ilköğretim matematik öğretmenliği programı öğrencilerinin kariyer planları açısından ilham verici, fırsatları bilgilendirici ve farkındalık oluşturucu özellikte olduğu görülmüştür. Ulaşılan bulgular ışığında kariyer günü etkinliği için öğrenciler, çok faydalı, aydınlatıcı, verimli, umut verici gibi nitelemeler yapmaktadır. Öğrenciler, bu etkinlik sayesinde farklı öğretmen profillerini gördüklerini ve yurtdışı kariyer fırsatlarından haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Kariyer günü etkinliği ile öğretmen adaylarının kariyer

gelişimleri hakkındaki bilgilere daha kolay ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları, kariyer günü etkinliği sonucunda özel sektördeki iş fırsatlarından daha çok haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı, pandemi olmasaydı daha önceden bu etkinliğe katılmak istediğini ifade etmiştir. Ayrıca sadece bir öğretmen adayı, kariyer planlamasında kararsızlıklar yaşadığını, farklı projeler yapmayı düşündüğünü ortaya koymuştur. Katılımcılardan ikisinin özel sektörü hedeflediğini, diğer katılımcıların ise önce atanmayı sonraki süreçte yüksek lisansa başlamayı düşündüklerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde bir diğer önemli bulgu, öğretmen adaylarının ekonomik koşullardan dolayı öncelikle atanarak ekonomik bağımsızlıklarını kazanıp daha sonra yüksek lisansa başlamayı düşünmeleridir. Bir öğretmen adayı, yüksek lisans yapmak istediği için YDS ve ALES'e hazırlandığını belirtmiştir. Ayrıca aynı öğretmen adayı İngilizcede kendisini C1 seviyesine ulaştırdığını da belirtmiştir. Yapılan görüşmede öğretmen adaylarının kariyer planlarına yönelik gerekli sınavlara hazırlandıkları ve azimle çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada kariyer günü etkinliği sonrasında öğretmen adaylarının akademik ilerlemeye ilgilerinin arttığı söylenebilir. Kariyer günü etkinliğindeki konuşmacıların tamamının öğretmen adayları için etkileyici özellikte olduğu değerlendirilmiştir. Yurtdışından ve Türkiye'nin çeşitli bölge ve şehirlerinden öğretmenlerin konuşmacı olarak yer alması öğretmen adaylarının tüm seçenekleri görebilmesini sağlamıştır. Öğretmen adaylarının kendi karakterlerine ve kariyer hedeflerine yakın olan konuşmacıları kendilerine yakın hissettikleri değerlendirilmiştir. Yurtdışı hayali olanlar, yurtdışında eğitim alan konuşmacıyı, İstanbul'da öğretmenlik yapmak isteyen İstanbul'da öğretmenlik yapan konuşmacıyı ve özel sektörde bulunmak isteyen özel sektörde öğretmenlik yapan konuşmacıyı kendisine yakın hissetmiştir. Araştırmada kariyer günü etkinliğine katılımın az olmasına karşılık, katılım sağlayan öğrenciler için bu etkinliğin faydalı ve ilham verici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Sonuçlardan hareketle kariyer günü etkinliğinin öğrencilerin kariyer planları için faydalı, verimli ve farklı fırsatları görmeye yardımcı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Işık ve arkadaşları (2022) yaptıkları çalışmada kariyer günü etkinliklerinin kariyer planlamasında yeterli olmadığını ve kariyer günü etkinliklerine karşı turizm fakültesi bünyesinde bulunan farklı bölümler açısından öğrencilerin farklı tutumlara sahip olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada bulunan sonuçlarına bakılarak ulaşılabilecek bir diğer sonuç, pandeminin kariyer planlaması yapmayı geciktirmesidir. Ulaşılan bu sonuca benzer olarak Üstün ve Özberk (2021) çalışmalarında pandemi sebebiyle üniversite öğrencilerinin mesleklerini gerçekleştirme konusunda kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle kariyer günü etkinliklerine lisans eğitimlerinin başlangıçlarında olan öğrencilerin katılmalarının kariyerleri için yabancı dil, not ortalaması vb. bakımından olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Katılımcı öğrenci tarafından faydalı olduğu değerlendirmesi yapılan bu etkinliğin tüm kurumlarda ve programlarda daha geniş kitlelere yönelik olarak planlanması, duyurulması ve gerçekleştirilmesi yoluyla yaygınlaştırılması önerilmektedir. Eğitim fakültesinde bulunan diğer bölümlerdeki öğrencilerin kariyer günü etkinliği hakkındaki görüşleri araştırılmalıdır.

Kaynakça

Akay, B., Uslu, A., Sancar, M. F. (2018). Turizm eğitimi alan öğrencilerin staj döneminde yaşadıkları sorunlar: lisans ve ortaöğretim turizm öğrencileri Örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı), 212-236. https://doi.org/10.26466/opus.358194.

Akgün, A., Gönen, S., Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(20), 283-299.

Alpaslan, M. M., Akkuş, N., Özlen, S., Kuru, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik öz-yeterlik kaynakları, öz-yeterlik, akademik başarıları ile kariyer yönelimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 352-360.

Atabek-Yiğit, E., Balkan-Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen algısı. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 20-39. https://doi.org/10.21666/muefd.460666.

Cevher, E. (2015). Üniversitelerde kariyer planlama faaliyetleri ekseninde kariyer merkezlerine yönelik bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(2), 164-177.

Çetin, M., Tatık, R. Ş., Çayak, S., Doğan, B. (2015). Öğretmen adaylarının kariyer kavramına ilişkin metaforik algıları. *INESJOURNAL, 2*(4), 119-130.

Demirbilek, M., Şenol, T., Tutak, M., Hoşça, E., Yıldırım, A., Şahin, Ö. (2019). Lise son sınıf öğrencilerinin sosyal hizmet mesleğine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(3), 993-1003.

Gençdoğan, B. (2019). Mesleki Rehberlik ve Danışmanlık. M. E. Deniz, A. Erözkan, (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (13. Baskı) içinde (229-247). Ankara: Pegem Akademi.

Işık, M. F., Tokgöz, L., Işık, Z. (2022). Öğrencilerin kariyerleri ile ilgili karar verme süreçlerinde kariyer günü etkinliklerinin rolü: Atatürk Üniversitesi Turizm Fakültesi örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research, 12*(2): 300-316.

Karadaş, A., Duran, S., Kaynak, S. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin kariyer planlamaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8*(1), 1-8. https://doi.org/10.22312/sdusbed.224956.

Özkanan, A., Acar, O. K., Çıragöz, M. B. (2022). Kariyer yönetimine biçilen değer: üniversitelerin kariyer merkezleri üzerine bir inceleme. *BŞEÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 1-18. https://doi.org/10.33905/bseusbed.987983.

Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(3), 1167-1184.

Üstün, A., Özberk, N. (2021). Pandemi döneminde uzakta eğitime dahil olan üniversite öğrencilerinin mesleki gelişimine ilişkin kaygıları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 8*(4), 76-95.